

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MALLMANN VILALVA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES/REPRESENTAÇÕES DOS/AS
PROFESSORES/AS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E AS
PEDAGOGIAS DE INCLUSÃO**

Santos/SP

2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MALLMANN VILALVA

**O DIREITO À EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES/REPRESENTAÇÕES DOS/AS
PROFESSORES/AS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E AS
PEDAGOGIAS DE INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
stricto sensu em Educação da UNISANTOS –
Universidade Católica de Santos como requisito para
obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Maria de Fátima Barbosa
Abdalla

Santos/SP

2023

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

V696d Vilalva, Adriana Mallmann

O direito à educação : percepção/representações dos/as
professores/as sobre a diversidade cultural e as pedagogias
de inclusão / Adriana Mallmann Vilalva ; orientadora
Maria de Fátima Barbosa Abdalla. -- 2023.

280 f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2023

Inclui bibliografia

1. Teses. 2. Diversidade Cultural. 3. Migrantes/Refugiados.
4. Pedagogias de Inclusão. 5. Direito à Educação.
6. Percepções/Representações de Professores/as
I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa - 1953-. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla –
Membro Nato – Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Membro Titular Interno - Universidade Católica de Santos

Profa. Dra. Liliana Lyra Jubilut
Membro Titular Interno – Universidade Católica de Santos
(Cátedra Sérgio Vieira de Mello – UNISANTOS)

Prof. Dr. Augustín Villarreal
Membro Titular Externo– Universidad Nacional de Misiones/UNaM-
FHyCS e CONICET/Argentina

Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo
Membro Titular Externo – Escola Superior de Jornalismo
(ESJ)/Maputo/ Moçambique

Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes
Membro Suplente Externo – Universidade Cidade de São Paulo e
Fundação Carlos Chagas/FCC e CIERS-ed/FCC

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito
Membro Suplente Externo – Universidade Cidade de São/UNICID

La educación es un derecho humano fundamental que resulta vital para alcanzar el amplio espectro de objetivos de desarrollo incluidos en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. (UNESCO, 2008, p.1)

[...] o sistema de ensino, amplamente aberto a todos, e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU, 2018, p.250)

DEDICATÓRIA

Para aquele a quem eu ensinei o lado bom das pequenas transgressões. Que gosta de se insurgir, de pensar para além das fronteiras – meu filho.

E que esse trabalho possa inspirar uma pedagogia para *além das fronteiras* do considerado aceitável. Ou seja, uma pedagogia que possa pedir:

[...] a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade (hooks, 2020, p.24)

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos aqueles que estiveram presentes nesta louca trajetória que é fazer pesquisa neste país.

Obrigada aos mestres, que me guiaram neste lindo percurso formativo:

- Professor Dr. Alexandre Saul, por sempre aceitar meus questionamentos com “amorosidade”;

- Professora Dra. Ivanise Monfredini, trazendo leveza a todas as discussões sobre políticas públicas;

- Professora Dra. Maria Amélia Santoro Franco, por proporcionar grandes momentos durante nossas aulas remotas, com lindos debates;

- Professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por transmitir o conhecimento com arte. Minha orientadora, meu muito obrigada, por de fato orientar. Por pegar na minha mão, quando foi necessário, por estar ao meu lado nessa jornada, por toda parceria, amizade e carinho. Por todo o tempo e saúde. Por todos os momentos de saber e sabor. Obrigada.

Meu muito obrigada, aos membros da Banca, pelo tempo, carinho e contribuições inestimáveis.

Obrigada ao nosso Grupo de Pesquisa – sempre acolhedor, divertido, construtivo. Em especial, obrigada, Marli e Rejane, por me explicarem infinitas vezes as diferenças entre *objetivação* e *ancoragem*, e por terem acreditado que, naquele primeiro congresso, eu já havia compreendido. Obrigada, Sol e Sil, por trazerem leveza, ironia e parceria. Obrigada Ling, por ter me socorrido (literalmente) em Roraima. Obrigada Terezinha, por ter me apresentado à Escola que se tornou o “*locus* de pesquisa” e por compartilhar toda a sua poesia conosco. Obrigada, Enéas, por todo carinho, sempre.

Obrigada aos colegas de outros grupos que vamos conhecendo ao longo dos créditos cursados: Lislely e seu coração gigante; Sérgio e a vara; Cristiane, com todo o seu sotaque e charme; Lupe, por toda doçura, conhecimento e boas conversas. E tantos outros que vamos esbarrando no intervalo do café.

Obrigada mãe, por sempre me incentivar e acreditar que sou capaz.

Obrigada Cida, por toda admiração e por assumir todas as funções de casa.

Obrigada, Di, por estar ao meu lado, me amando, incondicionalmente.

Obrigada filho, por toda admiração e amor.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

VILALVA, Adriana Mallmann. O Direito à Educação: percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão. Tese. Doutorado em Educação. UNISANTOS, Santos, 2023.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as percepções/representações dos/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural em uma Escola que acolhe adolescentes migrantes/refugiados, a fim de compreender se é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham direito à Educação. A investigação se justifica, pois, na última década, a população de jovens refugiados tem aumentado nas escolas brasileiras conforme dados obtidos junto ao ACNUR (2020, 2021), demandando estudos sobre essa temática tão emergente. Integra-se ao projeto maior intitulado “Olhares psicossociais para a prática docente”, desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/CIERS-ed/FCC, e, também, faz parte da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UNISANTOS). Nesta perspectiva, fundamenta-se nas teorias bourdieusiana e moscoviciana; assim como em autores que se dedicam às temáticas referentes às políticas sociais ligadas às migrações forçadas, às políticas educacionais e de formação docente, às pedagogias de inclusão e ao direito à educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se estrutura: 1º na análise documental de legislações específicas sobre os refugiados e as políticas educacionais de acolhimento, integração e inclusão; 2º na pesquisa de campo, destacando quatro fases: a) reuniões com equipe gestora e professores/as de uma escola pública do Estado de São Paulo que recebe alunos/as refugiados/as e/ou migrantes, a fim de compreender o contexto da escola e de seus agentes; b) observação de salas de aula de duas professoras (História e Língua Portuguesa), para apreender como são realizadas as interações e ações; assim como os projetos em desenvolvimento voltados para integração e inclusão; c) entrevistas narrativas, para entender os “espaços dos possíveis” no tocante às pedagogias de inclusão, acolhimento e integração dos alunos das respectivas professoras; d) aplicação de questionário, com questões abertas, fechadas e de evocação, para outros professores da mesma Escola. A análise de conteúdo (BARDIN, 2007) privilegiou duas dimensões: 1ª *Diversidade cultural* - anunciando como categoria de análise as “percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural”, e desenvolvendo duas unidades de sentido: a) efeitos das políticas educativas no direito à Educação; e b) desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural; 2ª *Pedagogias de inclusão* - indicando como categoria de análise as “percepções/representações sociais dos/as professores/as sobre as pedagogias de inclusão”, e abordando duas unidades de sentido: a) necessidades/perspectivas de formação; e b) organização da prática pedagógica: estratégias de acolhimento, integração e inclusão. Dentre os *resultados*, mencionam-se os mais significativos: 1º as políticas públicas educacionais propagam o direito à Educação, propondo garantir o acesso e a permanência dos estudantes migrantes/refugiados nas escolas públicas; entretanto, observam-se efeitos de exclusão, como marcas das “relações de força”, que são efetivadas por processos históricos, políticos e sociais que se dão na Escola; 2º há inúmeros desafios para o trabalho docente, em especial, quando se tem que superar as barreiras linguísticas e as diferentes culturas trazidas por esses estudantes, e lidar com problemas de violência escolar; 3º por outro lado, há salas-ambiente e dinâmicas, que envolvem, integram e incluem o alunado; assim como há diferentes projetos e estratégias didáticas, como os “roteiros de aprendizagem”, que contribuem para abrir espaços de possibilidades e/ou momentos de acolhimento e de inclusão social, configurando “relações de sentido” para os sujeitos da pesquisa; e 4º quanto às pedagogias de inclusão, destaca-se que há necessidades de formação por parte dos docentes (falta de preparo, qualificação, entre outras); mas, ao mesmo tempo, abrem-se espaços significativos para a organização da prática pedagógica que inclui estratégias de acolhimento, integração e inclusão, que são reinventadas a cada dia a fim de que se alcance o direito à Educação.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Migrantes/Refugiados. Pedagogias de Inclusão. Direito à Educação. Percepções/Representações de Professores/as.

VILALVA, Adriana Mallmann. The Right to Education: Teachers' perceptions/representations of cultural diversity and inclusion pedagogies. Thesis. Doctorate in Education. UNISANTOS, Santos, 2023.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the perceptions/representations of teachers working in the final years of Elementary School about their pedagogical practices in the face of the challenges of cultural diversity in a School that receives migrant/refugee adolescents aiming to understand whether it is possible to develop inclusion pedagogies so that everyone has the right to Education. The investigation is justified because data obtained from UNHCR (2020, 2021) show that the population of young refugees has increased in Brazilian schools in the last decade, a fact that demands studies on this very emerging topic. It is part of the larger project called "Psychosocial Perspectives on the Teaching Practice," undertaken by the International Center for Studies in Social Representations and Subjectivity – Education/CIERS-ed/FCC, and part of the Sérgio Vieira de Mello Chair (UNISANTOS). From this perspective, it is based on the Bourdieusian and Moscovician theories, as well as on authors who are dedicated to investigating themes related to social policies connected to forced migration, educational policies and teacher training, inclusion pedagogies and the right to Education. It is a qualitative research project structured: 1st on the documentary analysis of specific legislation on refugees and educational policies for reception, integration, and inclusion; 2nd on field research, with the limelight on four stages: a) meetings with the management team and teachers of a public school in the State of São Paulo that receives refugee and/or migrant students with the purpose of understanding the context of the school and its agents; b) observation of two teachers' classrooms (History and Portuguese), to learn how interactions and actions are carried out, as well as the projects under development aimed at integration and inclusion; c) narrative interviews, to understand the "spaces of possibilities" regarding the pedagogies of inclusion, reception, and integration of the respective teachers' students; d) application of a questionnaire, with open, closed, and evocation questions to other teachers at the same School. Content analysis (BARDIN, 2007) focused on two dimensions: 1st *Cultural diversity* - announcing the "perceptions/representations of teachers about cultural diversity" as a category of analysis, and developing two units of meaning: a) effects of educational policies on the right to Education; and b) challenges of teaching in the face of cultural diversity; 2nd *Inclusion pedagogies* - indicating the "perceptions/social representations of teachers about pedagogies of inclusion" as a category of analysis, and addressing two units of meaning: a) training needs/perspectives; and b) organization of the pedagogical practice: Reception, integration, and inclusion strategies. The most significant *results* include: 1st the public educational policies disseminate the right to Education, proposing to guarantee the access and permanence of migrant/refugee students in public schools; however, exclusion effects are observed, as marks of the "power relations," which are effected by historical, political, and social processes that take place in the School; 2nd there are innumerable challenges for the teaching work, especially when it is necessary to overcome barriers introduced by language and the different cultures brought by these students, in addition to deal with school violence issues; 3rd, on the other hand, there are single-purpose classrooms and dynamic activities that involve, integrate, and include the students, just as there are different projects and didactic strategies, such as "learning scripts," which contribute to opening spaces of possibilities and/or moments of reception and social inclusion, configuring "relationships of meaning" for the research subjects; and 4th regarding the pedagogies of inclusion, the highlight is that teachers have training needs (lack of preparation, qualification, among others); however, at the same time, significant spaces open up for the organization of the pedagogical practices that include reception, integration, and inclusion strategies, which are reinvented every day in order to achieve the right to Education.

Key words: Cultural Diversity. Migrants/Refugees. Inclusion Pedagogies. Right to Education. Perceptions/Representations of Teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	21
FIGURA 2 – Imigrantes internacionais da América Latina e Caribe em São Paulo.....	54
FIGURA 3 – Mural da Escola.....	92
FIGURA 4 – Reunião quinzenal com estudantes.....	97
FIGURA 5 – Sala-Ambiente: momentos de participação dos/as alunos/as.....	99
Figura 6 – Modelo da Articulação do Processo Interativo Ensino-Aprendizagem Contextualizado.....	121
FIGURA 7 – Nuvem de Palavras – O que dizem os/as professores/as dizem sobre a Escola.....	149
FIGURA 8 – Indicadores de resultados sobre desafios docentes.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Idade.....	107
GRÁFICO 2 – Sexo.....	107
GRÁFICO 3 – Grupo Étnico.....	107
GRÁFICO 4 – Nível de Escolaridade.....	108
GRÁFICO 5 – Outros Cursos ou Formação Complementar após a Graduação.....	108
GRÁFICO 6 – Realização de Formação Complementar após a Graduação.....	169

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Marcos legais a respeito dos Refugiados.....	45
QUADRO 2 – Categorias de <i>status</i> migratório.....	46
QUADRO 3 – Marcos legais - Educação Inclusiva no Brasil.....	47
QUADRO 4 - Fatos marcantes da história da Escola.....	92
QUADRO 5 – Dados retirados do <i>site</i> da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo sobre as ações pedagógicas realizadas pela Escola.....	103
QUADRO 6 – Perfil da Professora R (História).....	105
QUADRO 7 – Perfil da Professora F (Português).....	106
QUADRO 8 – Levantamento - Banco de Dados/Capes – Descritores: “direito”, “educação” e “refugiados”	112
QUADRO 9 – Levantamento - Banco de Dados/Capes – Descritores: “representações sociais” e “refugiados”	113
QUADRO 10 – Artigos – Banco de Dados/SciELO.....	114
QUADRO 11 – Dimensões de Análise, Categorias e Unidades de Sentido....	147
QUADRO 12 – Instituições formadoras por países e seus principais problemas/desafios.....	167

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas, segundo país de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2021.	27
TABELA 2 - Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil – 2020.....	28
TABELA 3 – Número de estudantes imigrantes internacionais matriculados na educação básica, conforme NEPO – UNICAMP/CNPq, 2019.....	54

LISTA DE SIGLAS

- ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- APM – Associação de Pais e Mestres
- ATE – Auxiliar Técnico de Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
- CF – Constituição Federal
- CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EF – Ensino Fundamental
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- NEPO – Núcleo de Estudos de População Elza Berquó
- ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONG – Organização Não Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OUA – Organização da Unidade Africana
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- RS – Representações Sociais
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEESP - Secretaria de Educação Especial
- SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
- TA – Teoria da Ação
- TRS – Teoria das Representações Sociais
- UE – Unidade Escolar
- UNHCR – United Nation High Commissioner for Refugees
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	
CENÁRIO DA AMÉRICA LATINA PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: AS PEDAGOGIAS DE INCLUSÃO	38
1.1 Diversidade cultural na América Latina.....	38
1.2 Contextualizando a situação geopolítica das migrações e do refúgio e os marcos legais para a Educação Inclusiva no Brasil.....	44
1.2.1 Educação e refúgio: a Educação Inclusiva no Brasil.....	46
1.3 Em discussão: as pedagogias de inclusão voltadas para a perspectiva da diversidade cultural.....	50
1.4 Reflexões sobre a formação e a profissionalidade docente no contexto da diversidade.....	56
CAPÍTULO II	
REFERENCIAIS TEÓRICOS EM QUESTÃO	62
2.1 As contribuições da Teoria de Ação em Bourdieu.....	62
2.1.1 A matriz conceitual de Bourdieu para pensar o espaço social da Escola.....	63
2.1.2 A cultura escolar e a força de representação dos/as professores/as para as pedagogias de inclusão	67
2.1.3 A reflexividade como um conceito reconstrutor para possibilitar pedagogias de inclusão, de integração e de acolhimento aos estudantes migrantes/refugiados	70
2.2 As contribuições da Teoria das Representações Sociais em Moscovici.....	74
2.2.1 As dimensões para análise das Representações Sociais.....	76
2.2.2 O processo de objetivação e de ancoragem.....	79
2.3 Relações possíveis das duas abordagens teóricas para a compreensão da diversidade cultural e das pedagogias de inclusão.....	80
2.4 Das representações via abordagem societal: uma tentativa de “conversão reflexiva”.	84
CAPÍTULO III	
CAMINHOS DA PESQUISA	88
3.1 Da contextualização da pesquisa	90
3.2 Do contexto da Escola: <i>locus</i> da pesquisa.....	91
3.2.1 Do espaço físico.....	94
3.2.2 Do Projeto Político Pedagógico da Escola: imprimindo um <i>habitus</i> cultural.....	100
3.2.3 Dos sujeitos da pesquisa: professoras dos anos finais do Ensino Fundamental.....	104
3.3 Das etapas da pesquisa	109
3.3.1 Em um primeiro momento: da pesquisa bibliográfica/documental.....	110
3.3.1.1 Da pesquisa no Banco de Dados da Capes.....	111
3.3.1.2 Da pesquisa no Banco de Dados do SciELO.....	114
3.3.2 Em um segundo momento: da pesquisa de campo.....	117
3.3.2.1 Visitas técnicas com a equipe da pesquisa.....	118
3.3.2.2 Observação: sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental.....	119
3.3.2.3 Entrevistas Narrativas.....	122
3.3.2.4 Aplicação de Questionário.....	123
3.4 Da técnica da análise documental	124

3.5 Da técnica da análise de conteúdo: como uma das leituras possíveis da realidade pesquisada.....	125
CAPÍTULO IV	
DA ANÁLISE DOS DADOS: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL E INACABADA	130
4.1 Descrição das interações e das ações desenvolvidas pelas professoras a partir da observação e das entrevistas narrativas.....	131
4.1.1 Observação do desenvolvimento dos projetos.....	141
4.2 Diversidade cultural (1ª Dimensão de Análise).....	148
4.2.1 Percepções/Representações Sociais dos/as professores/as sobre a diversidade cultural (Categoria de Análise).....	148
4.2.1.1 Efeitos das políticas educativas no direito à Educação (1ª Unidade de Sentido).....	153
4.2.1.2 Desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural (2ª Unidade de Sentido).....	159
4.3 Pedagogias de Inclusão (2ª Dimensão de Análise).....	164
4.3.1 Percepções/Representações Sociais dos/as professores/as sobre suas Pedagogias de Inclusão (Categoria de Análise).....	164
4.3.1.1 Necessidades/Perspectivas de Formação (1ª Unidade de Sentido).....	166
4.3.1.2 Organização da Prática Pedagógica: Estratégias de Acolhimento, Integração e Inclusão (2ª Unidade de Sentido).....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	215
APÊNDICE I – Banco de dados de dissertações e teses (CAPES).....	216
APÊNDICE II – Banco de dados (SciELO)... ..	228
APÊNDICE III – Diário de campo – Relatos de Observação (alguns trechos).....	232
APÊNDICE IV – Excertos das Entrevistas Narrativas.....	247
APÊNDICE V – Documentos Orientadores – Marcos Legais.....	252
APÊNDICE VI – Nuvem de Palavras relacionadas à Escola.....	258
APÊNDICE VII – Questionário aplicado aos professores/as da Escola.....	259
ANEXOS	275
ANEXO I – Autorização de Pesquisa na Escola.....	276
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora R.....	277
ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora F.....	278

INTRODUÇÃO

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.
(FREIRE, 1997, p. 126, grifos do autor)

Cresci acreditando que a educação transforma as pessoas, e estas, por sua vez, podem transformar o mundo. Como diria Paulo Freire (1997, p. 126): “*Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*” (grifos do autor). Ou seja, o que Freire nos diz é que a “educação não é a chave das transformações sociais” (p. 126), mas também não é “simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (p. 126). A educação contribui e reforça que “é possível mudar”, quando assumimos a nossa “tarefa político-pedagógica” (p. 26). A educação proporciona, assim, crescimento, conhecimento e cidadania.

Formada em Direito, há mais de vinte anos, e interessada nos processos formativos do profissional liberal, ingressei no Mestrado em Educação, no ano de 2016, na Universidade Católica de Santos, pesquisando sobre o PCK¹ (*Pedagogical Content Knowledge*); ou seja, buscando compreender o significado do *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

Após a titulação, ingressei no Grupo de Pesquisa/CNPq, coordenado pela Professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, “Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas”, onde, em um primeiro momento, passei a investigar sobre o contexto do refúgio no Brasil na área da educação.

Em meados do ano de 2019 realizei, na UFRR (Universidade Federal de Roraima), um curso de aprofundamento sobre o Direito Internacional dos Refugiados. Quando retornei de Roraima, a convite da Professora Fátima Abdalla, comecei a pesquisar sobre a inserção de alunos/as refugiados/as em escolas do Ensino Fundamental (EF), em especial, dos anos finais (EF II). Tratava-se de uma outra pesquisa que ela vinha desenvolvendo, também, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental II, na cidade de São Paulo. Só que esta investigação se integrava ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/ CIERS-ed/FCC no âmbito do

¹ PCK – *Pedagogical Content Knowledge* – conforme o próprio Shulman (1987, p. 217), esta expressão significa “[...] a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações em habilidades e históricos apresentados pelos alunos”.

Projeto intitulado “Olhares Psicossociais para a prática docente”, sob coordenação da Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes.

Nesta direção, acompanhamos² algumas reuniões com os gestores da escola junto com alguns pesquisadores do Grupo de Pesquisa, em uma fase exploratória da pesquisa, e realizei a observação dos professores em sala de aula, com a elaboração de um diário de campo.

Como já vinha pesquisando a temática, ingressei no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Educação, na Universidade Católica de Santos.

Desde então, inserida em um contexto – Escola Municipal de Ensino Fundamental II (EMEF II), que recebe jovens migrantes e refugiados de diversos países, venho investigando as percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão, com a intenção de conhecer como esses professores trabalham a Educação, em seu dia a dia, como um Direito de todos e, também, como inserem suas práticas neste contexto multicultural.

Uma vez que, quando refletimos sobre a Educação, pensamos em todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade, cor, religião e gênero. Consideramos, assim, que o acesso ao ensino é um direito de todos, sem distinção, e que a educação transforma as pessoas em cidadãos e é uma prática de liberdade, fomentando a consciência crítica e transformadora.

Vivemos em um mundo em constante desenvolvimento, repleto de mudanças: climáticas, demográficas, de ordem social, religiosas, culturais e com muitas demandas. Em meio a este contexto de mudanças, é importante falarmos sobre a diversidade e as multiculturas presentes no espaço escolar, em função da mobilidade humana.

No sentido de conscientização e responsabilidade global pela Educação, a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promoveu vários instrumentos não vinculativos ao passar do tempo, como: a Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores, de 1966; a Recomendação relativa a Educação para Responsabilidade Mundial - Cooperação, paz e educação aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, de 1974; e a Recomendação para o desenvolvimento da

² O grupo de pesquisadoras, composto pelas Professoras Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Chiou Ruey Ling, Terezinha de Souza Pacheco e por mim, denominado à época como “Núcleo dos Refugiados”, esteve com o grupo de gestores e professores da Escola, em questão, em quatro reuniões técnicas, para esclarecimentos sobre seu contexto, sua caracterização e a respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP), que estava sendo desenvolvido, conforme Abdalla e Vilalva (2022a).

educação para adultos, de 1976; e, ainda, a Recomendação relativa ao ensino técnico e vocacional, de 1962, revista em 1974.

O direito à educação foi especificamente reconhecido e reafirmado em detalhes por quatro grandes instrumentos de proteção aos direitos humanos, quais sejam: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a Convenção contra a discriminação na educação, de 1960; o Pacto Internacional sobre os Direitos econômicos, sociais e culturais, de 1966; a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989; além também de ter sido reafirmado pela Comissão de Direitos Humanos da ONU em suas resoluções e relatórios especiais.

No mesmo sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1998) prevê:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1998)

O Direito à Educação é um dos princípios-chave da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, criada pela ONU³, e que institui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que visam a erradicar a pobreza, tais como: 1º erradicação da pobreza; 2º fome zero e agricultura sustentável; 3º saúde e bem-estar; 4º educação de qualidade; 5º igualdade de gênero; 6º a água potável e saneamento;; 7º energia limpa e acessível; 8º trabalho decente e crescimento econômico; 9º indústria, inovação e infraestrutura; 10º redução das desigualdades; 11º cidades e comunidades sustentáveis; 12º consumo e produção responsáveis; 13º ação contra a mudança global do clima; 14º vida na água; 15º

³Em setembro de 2015, representantes dos 193 Estados-membros da ONU se reuniram em Nova York e reconheceram a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, como o maior desafio global para o desenvolvimento sustentável. A partir do plano de ação “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (A/70/L.1), que indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, a ONU busca erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. Para maiores esclarecimentos, acesse: <https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2015/08/odstraduzidos.pdf> (BRASIL, 2015).

vida terrestre; 16ª paz, justiça e instituições eficazes; e 17ª parcerias e meios de implementação, conforme a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Diante disso, a Agenda tem, em seu Objetivo 4, a previsão de assegurar “a educação inclusiva e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). Entretanto, milhões de crianças e jovens permanecem desprovidos do acesso e continuidade escolar, resultado de fatores sociais, culturais e econômicos.

Neste contexto, é preciso compreender, por exemplo, as diferentes situações que envolvem também o que consideramos, junto com Jubilut e Apolinário (2010, p. 276), como “migração forçada”, em “função das necessidades e demandas particulares derivadas de perseguições ou outras violações sérias [...]”, tendo em vista as questões ambientais, e os problemas políticos, sociais e econômicos. Esses sujeitos, “migrantes forçados”, precisam de proteção, e, como destacam Jubilut, Madureira e Levy (2018, p. 292), a própria “migração” é usada como uma “estratégia de sobrevivência”.

Ainda, é preciso considerar que o problema da “migração forçada”, conforme Abdalla e Vilalva (2022), é uma situação que demanda um “tratamento complexo”, porque envolve problemas de toda ordem, políticos, econômicos, sociais e, em especial, na área da educação. Neste cenário, não podemos deixar de reafirmar que a *educação*, como aponta Cury (2008, p. 301), é o “primeiro dos direitos sociais” a ser garantido por lei.

Nesta direção os instrumentos normativos das Nações Unidas e da Unesco estabelecem obrigações legais internacionais, que reconhecem e desenvolvem o direito de cada pessoa a ter acesso a uma educação de boa qualidade. Este aparato jurídico é considerado de grande importância pelos Estados-membros e pela comunidade internacional na implementação do direito à educação.

Nesta perspectiva, como enfatiza Cury (2002, p. 246): “O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade”. Como indica este autor, “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (p. 246).

Considerando a educação como direito que deve, como afirma Santos (2019), “[...] incorporar a efetividade da dignidade humana como seu principal fundamento”, também, como a autora, consideramos necessário realizar uma análise documental em fontes oficiais, ou melhor, em marcos referenciais da política educacional brasileira, que foram posteriores à Constituição Federal (BRASIL, 1988). Dentre eles, mencionamos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, ou seja, a LDBN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a); a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009); as Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015); a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016), dentre outras legislações. Além disso, como o tema circunscreve a educação como direito dos migrantes e dos refugiados, tivemos acesso a inúmeros documentos da ONU, do ACNUR, entre outros. Tais documentos serão discutidos no Capítulo I, que trata, especialmente, da revisão de questões em torno do direito à educação, da diversidade cultural e das pedagogias de inclusão.

Consideramos, então, que a Educação tem um papel imprescindível na construção de uma via humanitário-civilizatória. A educação empodera, inspira, insere as crianças, os adolescentes e jovens socialmente, como afirma o próprio ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), ou também denominado, em inglês, como UNHCR (United Nation High Commissioner for Refugees).

No contexto de mudanças, destacando a mobilidade humana, a educação possui um papel salutar: o de *empoderar*, dando aos jovens refugiados o conhecimento e as habilidades para viver vidas produtivas, satisfatórias e independentes.

A Educação, assim, inspira os refugiados, permitindo que eles aprendam sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor, enquanto se esforçam para reconstruir suas vidas e comunidades (ACNUR/UNHCR, 2016, p.07).

Mas quem são os refugiados?

Os refugiados representam uma realidade humana que tem chamado a atenção das comunidades científicas de diversos países do mundo. Existem mais de 100 (cem) milhões⁴ de deslocados no mundo todo. Esta situação geopolítica provoca reestruturação em todas as relações sócio-político-econômicas que afetam o planeta (UNHCR, 2022).

Como consequência direta da alta mobilidade humana, na última década, a população escolar de jovens refugiados aumentou exponencialmente, segundo o ACNUR. E a despeito desses jovens possuírem língua, costumes e crenças diversas, consideramos que é mais do que urgente que sejam inseridos no sistema escolar.

No entanto, segundo dados publicados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2022), 4,8 milhões de crianças refugiadas não frequentaram a escola entre 2020 e 2021. Apenas 68% das crianças refugiadas frequentam a escola primária, em comparação com uma média global de 100%. Um quadro que piora à medida que essas crianças envelhecem. Apenas 37% dos adolescentes estão matriculados no ensino médio, enquanto a média global é de 77% (ACNUR, 2022).

Esse cenário demonstra a necessidade de se encontrar soluções a fim de que haja uma melhor integração desses jovens no ambiente escolar. Neste sentido destacamos que muitas escolas do país estão inseridas neste cenário apresentado pelo ACNUR, que trazem à baila diversos contextos escolares como: o acesso e permanência desses jovens na escola, a formação de professores, suas percepções acerca da diversidade e das práticas educativas voltadas para a inclusão.

Quando mencionamos, anteriormente, práticas educativas voltadas para a inclusão, não pretendemos abarcar todos as formas de inclusão. Neste momento é salutar o esclarecimento, uma vez que, em nosso ordenamento jurídico e em grande parte da doutrina consultada, encontramos informações sobre a educação inclusiva de jovens com

⁴ Migrants and refugees. Disponível em: <https://news.un.org/en/story/2022/12/1131957>. Acesso em: 12/01/2023.

deficiência. No entanto, este trabalho se direciona a respeito da inclusão social, partindo da perspectiva para atender à diversidade cultural e ao direito à educação; por isso, destacamos a inclusão de jovens refugiados/migrantes nas escolas de São Paulo. Entretanto, a intenção maior é discutir as representações sociais de professores/as sobre as suas próprias práticas voltadas para a inclusão desses adolescentes e jovens no espaço social escolar.

Nesse contexto está a Escola Municipal de Ensino Fundamental II, em que realizamos a pesquisa de campo, no âmbito do Projeto “Olhares psicossociais para a prática docente”. Tal Projeto maior está sendo desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, ligado à Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC). E a Escola, contexto da pesquisa, recebe crianças, jovens e adultos de diversas nacionalidades por conta de sua localização.

A Escola fica na região central da cidade de São Paulo, local que se destaca pelo fluxo migratório. Em suas salas de aula, em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental, *locus* da pesquisa, encontram-se adolescentes/jovens de várias nacionalidades, falando diversas línguas com costumes e culturas diferenciados.

Uma das professoras, que foi sujeito da investigação desenvolvida, explicou-nos que, por conta do fluxo migratório atual e pelas oportunidades de trabalho informal na redondeza da escola, a Unidade Escolar (UE) vem recebendo jovens refugiados de vários países como: Angola, Colômbia, Egito, Israel e Venezuela. Tais jovens passaram a residir na região, o que reflete o contexto mundial da mobilidade humana.

Apenas, em 2020, foram feitas 28.899 solicitações da condição de refugiado, sendo que o CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados) reconheceu 26.577 pessoas de diversas nacionalidades como refugiadas. Tanto os homens (50,3%), como as mulheres (44,3%), reconhecidos como refugiados, encontravam-se, predominantemente, na faixa de 25 a 39 anos de idade (ACNUR, 2020).

Em 2021, foram confirmados 3.086 pedidos de reconhecimento da condição de refugiados, sendo que pessoas da Venezuela e de Cuba foram as que mais obtiveram esta confirmação. Do total de casos confirmados, em 2021, 50,4% deles foram feitos por crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 14 anos (ACNUR, 2022).

Um outro ponto que destacamos é que a proteção às pessoas refugiadas vai além da formalidade do reconhecimento do refúgio. Além disso, dentre as diversas garantias e

obrigações previstas nos instrumentos normativos, é prevista a equiparação de direitos e obrigações conforme o Art. 5º da Constituição Federal (BRASIL,1988).

Ou seja, os refugiados, quando inseridos em nosso ordenamento jurídico, são equiparados aos cidadãos brasileiros, tendo direito à saúde, moradia, trabalho, educação etc. Contudo, quando pensamos na inclusão dos adolescentes/jovens refugiados nas escolas, acreditamos que a simples equiparação de direitos aos nossos jovens brasileiros não pode ser considerada parâmetro único para garantir a plena proteção. Uma vez que esse alunado possui demandas específicas, que apontam para a necessidade de uma estrutura não limitada à encontrada normalmente no espaço social escolar.

Para Matsuura (apud UNESCO, 2008, p. 2):

El gran desafío no consiste entonces sólo en alcanzar a quienes todavía siguen excluidos, sino en garantizar que las escuelas y otros ambientes de aprendizaje sean lugares donde todos los niños y educandos participan, son tratados de manera igualitaria y gozan de las mismas posibilidades de aprendizaje. La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso.

Ressaltamos, assim, que pretendemos investigar a inclusão social desses adolescentes/jovens no espaço escolar. E, nesta direção, quando tratamos de inclusão escolar, adotamos a conceituação de *inclusão* tal qual a adotada pela Unesco (2018), que prevê a inclusão não somente de jovens e/ou crianças com deficiência, mas de qualquer aluno/a que possa se sentir excluído/a da comunidade escolar, conforme segue:

O conceito de inclusão da UNESCO, que inclui não só as crianças com deficiência, que preconiza que sejam integradas na educação com os seus pares, mas todo o tipo de causas que favorecem a exclusão da educação, como os menores de minorias étnicas ou linguísticas, meninos e meninas vítimas de abuso, crianças trabalhadoras, meninos e meninas em contextos rurais, crianças em zonas de combate, populações indígenas; ou que favorecem a marginalização dentro da educação, na sala de aula, devido à uniformidade e rigidez dos currículos, estruturas organizacionais e pedagógicas, ou à falta de atenção especial a alunos de diferentes aptidões e condições. (UNESCO, 2018, p.17) (tradução da autora⁵)

⁵ El concepto de inclusión de UNESCO el que éste abarca no sólo a la niñez con necesidades especiales, que se aboga debe ser integrada a la educación con sus pares, sino a todo tipo de causales que favorecen la exclusión de la educación, como menores de minorías étnicas o lingüísticas, niños y niñas víctimas de abuso, niñez que trabaja, niños y niñas en contextos rurales, niñez en zonas de combate, poblaciones indígenas; o que favorecen la marginación dentro de la educación, en las aulas, por uniformidad y rigidez de currículos , estructuras organizativas y de la pedagogía, o la falta de atención especial a alumnos de diferentes aptitudes y condiciones (UNESCO, 2018, p.17).

Nesse sentido, a *inclusão* “tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes” (UNESCO, 2005, p. 15). Diante dessas palavras, podemos entender que é tanto um ideal, quanto um processo, em que se destacam quatro elementos fundamentais:

- La inclusión es un proceso. Esto implica que debe ser concebida como una búsqueda que no tiene término por encontrar las mejores formas de responder a la diversidad.
- La inclusión consiste en la identificación y remoción de barreras. Involucra por tanto la colección, selección y evaluación de información de fuentes variadas para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas.
- La inclusión es sobre la presencia, participación y logro de todos los estudiantes.
- La inclusión involucra un énfasis particular en los grupos de aprendices que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o bajos logros. (UNESCO, 2005, p. 15-16)

Com efeito, o processo de inclusão é considerado um processo constante, em que se buscam as melhores formas de identificar e remover as barreiras impostas pela sociedade; uma vez que, incorporar ou segregar no âmbito da educação, também é parte do segregar ou incorporar em sociedade. Nesta direção, Bourdieu e Passeron (2018) afirmam que os processos de escolarização acabam por perpetuar as desigualdades em face da cultura; pois, o ambiente escolar “atua na reprodução das estruturas sociais por meio da produção de estruturas mentais que lhes são correspondentes” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p.11).

No caso do Brasil, temos uma sociedade historicamente multicultural, que vive, até certo ponto em nossa interpretação. Trata-se de um dilema apresentado por Castles e Miller (2010): de um lado, há a incorporação de “novos cidadãos”, que podem desestruturar os mitos da homogeneidade cultural do Estado-nação; e, do outro, tem-se a rejeição ou uma incorporação inadequada, que pode criar sociedades divididas, marcadas por desigualdades e conflitos. Habermas (2018) também explica que “o problema [...] surge em sociedades democráticas, quando a cultura politicamente dominante de uma maioria impõe sua forma de vida às minorias e com isso nega uma efetiva igualdade de direitos à cidadãos de outra origem cultural” (HABERMAS, 2018, p.250-251).

Para ilustrar o dilema enunciado por Castles e Miller (2010), reproduzimos a Tabela 1, a seguir, que ilustra o refúgio em números, no Brasil, no ano de 2021.

Tabela 1 - Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas, segundo país de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2021

Principais Países	Nº de solicitações
Total	29.107
VENEZUELA	22.856
ANGOLA	1.952
HAITI	794
CUBA	529
CHINA	345
GANÁ	307
BANGLADESH	257
NIGÉRIA	246
ÍNDIA	139
COLÔMBIA	138
PERU	128
LÍBANO	90
GUINÉ	84
SENEGAL	79
SÍRIA	71
CAMARÕES	57
MARROCOS	57
NEPAL	55
PAQUISTÃO	41
GUINÉ-BISSAU	39
OUTROS PAÍSES	843

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

O que podemos indicar da Tabela 1 é que: a) só no ano de 2020, tivemos mais de 60.000 (sessenta mil) solicitações da condição de refugiados no país; b) que essas pessoas estão em solo brasileiro, buscando incorporar-se à nossa sociedade. O que explicita que há diferentes espaços sociais. Espaços estes que, por vezes, continuam “[...] a reproduzir as distâncias sociais, presentes na sociedade, que se mantêm hierarquizada” (BOURDIEU, 2019, p.160).

A fim de ilustrar essa situação, indicamos a Tabela 2, em que temos os números de solicitação da condição de refugiados, por idade. O que nos permite vislumbrar, por exemplo, o impacto na educação, como veremos a seguir.

Tabela 2 – Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil - 2020

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
GANÁ	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.

Notas:

(-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento;

(x) Dado numérico omitido a fim de evitar a individualização da informação;

Tudo isso ocorre, porque o processo de incorporação dessas pessoas na sociedade envolve muitas questões; uma vez que não se trata “de cidadãos abstratos desvinculados de suas referências de origem”, como afirma Habermas (2018, p. 252). Pois, segundo este autor, tais sujeitos “entram em jogo”, assumem “[...] considerações morais, reflexões pragmáticas e interesses negociáveis” (HABERMAS, 2018, p.252). Essas questões vêm refletindo a cada dia na inclusão dos refugiados/migrantes na sociedade, em diferentes fases da vida. Embora este estudo procure tratar, mais especificamente, da inclusão de adolescentes/jovens migrantes e/ou refugiados nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de São Paulo.

Contudo, por meio de uma breve análise da Tabela 2, podemos notar que a maior parte dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado tinha, em 2020, entre

25 e 40 anos de idade, seguida pelo grupo de pessoas solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado menores de 15 anos. Em terceiro, temos os solicitantes entre os 15 e 25 anos.

Esses três grupos de idade concentraram 84,7% do total de pessoas, que solicitaram refúgio, em 2020. O que caracteriza um “perfil majoritariamente jovem dessa população”, conforme indicam Silva *et al.* (2021, p.13).

Levando-se em conta o quadro internacional de proteção aos Direitos fundamentais, consideramos que essa população precisa ser inserida socialmente, sendo-lhes garantido o acesso à educação pública.

Além disso, é preciso destacar, segundo o Relatório do ACNUR (2016), ao comentar a respeito das tendências globais⁶, que:

Os países que os acolhem, e que muitas vezes já lutam para encontrar formas de oferecer educação para suas próprias crianças, enfrentam a tarefa adicional de encontrar vagas em escolas, professores treinados e qualificados, e materiais educacionais adequados disponíveis para dezenas ou mesmo centenas de milhares de recém-chegados que, muitas vezes, não falam o idioma em que as aulas são ministradas ou que frequentemente perderam anos de ensino. (ACNUR, 2016)

Quando discutimos o acesso à educação pública, destacamos a escola como meio importante de inserção social para os jovens refugiados. E, sendo assim, a escola, como meio de inserção social, “[...] não pode ignorar as questões culturais, as diferenças e similitudes sob o risco de incorrer em um distanciamento, sem volta, para as inquietudes dos jovens”, como anuncia Candau (2018, p.18).

Nessa complexidade vivida, acreditamos que a Escola é o local onde o preconceito deva ser questionado e silenciado. É um espaço, como afirma Abdalla (2006, p. 67), para “[...] reinventar instrumentos significativos de construção da realidade”. Ou ainda, o “espaço dos possíveis”, onde os vínculos sociais criados a partir dos estados de *capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado*⁷, conforme diria Bourdieu (2018a), possibilitam enxergar contradições e conflitos sociais; assim, como reinventar e reconstruir as situações vivenciadas.

⁶ Global Trends, conforme explicitado por ACNUR (2016).

⁷ Segundo Bourdieu (2018a, p. 74), “o capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais [...]; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais” (grifos do autor).

Nessa direção, diante deste contexto diverso presente na Escola, consideramos ser necessário um olhar multicultural ou, ainda, intercultural. Ou seja, um olhar que questione, aceite, valorize as trocas de experiências, as histórias, a cultura, o “dito” e o não dito”. Mesmo porque a escola, ainda que considerada um *campo de poder* (BOURDIEU, 2017), ou seja, um espaço de *relações de força*, que produz efeitos quanto ao desenvolvimento de seus alunos, precisa ser um ambiente seguro, de inserção, de manutenção ou ainda de (re) construção de identidade⁸.

Sendo assim, consideramos, também, que a *identidade* vai sendo tecida, conforme enfatizam Moreira e Câmara (2018, p. 42), “de modo complexo em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos”. E, para isso, o espaço social escolar, que outrora fora concebido para perpetuar desigualdades precisará ser reinventado e readaptado, valorizando o que os alunos e professores têm a oferecer. Pois, no contexto atual, como afirmam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 889), há: “uma vasta multiculturalidade, que deve refletir no ensino, na forma de reflexão do professor e na forma de que o conhecimento é transmitido. Educando na diversidade, respeitando a identidade de cada um e as suas diferenças”.

Aqui, é importante destacar que empregamos o termo *multiculturalismo*, de acordo com Candau (2018, p. 7), em que “o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm conturbado as sociedades contemporâneas”. É a inter-relação de várias culturas em um mesmo ambiente. Além disso, para esta autora (2018), o *multiculturalismo em educação* “[...] envolve um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação”; ou seja, “[...] envolve ações politicamente comprometidas” (CANDAUI, 2018, p. 7).

O termo *multiculturalismo* pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; e d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea e caráter atual das sociedades ocidentais (CANEN; MOREIRA, 1999).

Lutar contra a opressão e discriminação está diretamente ligado à luta por uma educação multicultural, e quem sabe, intercultural. E, nesta perspectiva, vale destacar que

⁸ Utilizamos o termo “identidade”, no sentido dado por Dubar (2009, p. 13), em que “identidade é o resultado de uma identificação contingente. Termo que passa na sua constituição por dois momentos, a definição de diferença, em que se constituem a singularidade e o pertencimento comum”.

a *interculturalidade* tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal, nenhum dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo, assim, a integração e a convivência das pessoas.

Walsh (2000), ao elaborar uma “Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación” para o Ministério de Educação do Peru, que a autora denominou como “Criterios sobre el Tratamiento de la Interculturalidad en la Educación”, tece algumas reflexões sobre as *necesidades pedagógicas* em relação à *interculturalidade*. Dentre elas, mencionamos as que seguem:

- Promover un mejor entendimiento del significado e importancia de la interculturalidad en general y específicamente en relación con la educación.
 - Describir los modelos más conocidos para el tratamiento de la multi e interculturalidad a nivel mundial y las premisas centrales que deberían guiar el tratamiento de la interculturalidad en el contexto peruano.
 - Identificar los criterios básicos para el desarrollo de la interculturalidad y los ejes de aprendizaje-enseñanza a fin de aplicar la interculturalidad en el ámbito pedagógico.
 - Ofrecer consideraciones y pautas concretas para la aplicación en el aula, la formación/capacitación docente y el desarrollo de materiales.
 - Presentar una amplia bibliografía sobre la interculturalidad y educación.
- (WALSH, 2000, p. 5)

Walsh (2008) entende, também, que a *interculturalidade* é algo por se construir, e vai muito além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade. A *interculturalidade*, para a autora (2008, p. 140), não se refere apenas às condições econômicas, “sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras”.

Candau (2013) afirma que 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, cognitiva e cultural; assim como a “[...] construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença” (CANDAU, 2013, p. 1).

No contexto brasileiro, o Estado de São Paulo foi o primeiro a possuir diretrizes específicas sobre a educação para os refugiados, abraçando uma *educação multicultural* e, por vezes, *intercultural*. Neste sentido, o Governo do Estado de São Paulo criou, ainda, por meio do Decreto Estadual nº 52.349/2007 (SÃO PAULO, 2007), o Comitê Estadual para Refugiados - CER/SP. Tal Comitê foi instituído pela Secretaria da Justiça e

Cidadania, que tem como meta o desenvolvimento do Programa Estadual de Direitos Humanos e a efetividade de acesso a direitos civis, políticos, sociais e culturais por meio da difusão e compreensão do fenômeno da mobilidade humana, em especial, afetada por conflitos e guerras; bem como decorrente das dificuldades sociais e econômicas vividas pelas populações em todo o mundo. Medidas de extrema pertinência se analisarmos o refúgio em números no Estado, no que tange à inserção escolar desses alunos.

Segundo dados retirados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na rede estadual paulista, o número de matrículas de alunos estrangeiros subiu 18%, no ano de 2019, na comparação com o ano anterior. Entre os 3,5 milhões de alunos matriculados na rede, 11.905 eram estrangeiros. No Estado de São Paulo, o maior grupo é de bolivianos (5.022), seguido por japoneses (1.307), haitianos (998), angolanos (594) e paraguaios (433).

Diante deste cenário multicultural, surgem alguns questionamentos: como se comporta a Escola? Dentro deste contexto, como é realizada a ação pedagógica? Como promover a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sala de aula de uma escola que recebe alunos migrantes/refugiados?

Como já mencionamos, a Educação é um Direito de todos, e a forma mais adequada de *integrar* e *incluir* crianças e/ou adolescentes migrantes/refugiados é promover a cidadania.

No entanto, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF II), aqui, no Brasil, temos crianças e adolescentes⁹, com a faixa etária em torno de 11 a 14 anos, em um momento de transição. Não se consideram mais crianças e, também, não são adultos. Como identificar um caminho de sucesso neste momento de adaptação social, escolar, psicológica? Como identificar este mesmo caminho para uma criança e/ou adolescente, como é o caso de nossa investigação, que, por vezes, deixou sua casa, escola, amigos, família, seu país e idioma natal? Que veio para nosso país com as roupas do corpo, vivenciando situações extremas, fugindo de guerras, perseguições políticas e/ou religiosas?

São poucos os estudos realizados nesse período escolar, que é repleto de medos, incertezas e descobertas. Já são escassas as pesquisas sobre os anos finais do Ensino Fundamental, como apontam Abdalla (2016) e o estudo desenvolvido pela Fundação

⁹ O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), dispõe, em seu Art. 2º, que se considera “criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Victor Civita (2012), intitulado “Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual”, que declara que esta etapa ficou “em uma espécie de limbo” (p. 7). Ou seja, não se produziram estudos “nem sobre a especificidade dessa fase de ensino na escola (organização curricular, de tempos e espaços etc.), nem sobre como a especificidade das transições que afetam os meninos e meninas (pré-adolescentes) entre 11 a 14 anos de idade incide sobre sua escolaridade nesse momento” (p. 7). Além disso, reforça Abdalla (2016, p. 3): “[...] há novas exigências/dificuldades que se impõem à Escola, como a diversidade do alunado, em função da própria massificação democrática devido à ampliação das vagas, implicando, também, a existência de novas culturas, hábitos e valores na mesma escola”.

São escassos os estudos sobre adolescentes/jovens migrantes/refugiados nesta faixa etária. E, sendo o nosso país um grande “palco” de diversidades, exclusões e outros desafios, é necessária a investigação das ações que vêm sendo realizadas com o propósito de incluir esses adolescentes nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Quando pensamos em ações, estamos questionando também o que os/as professores/as estão fazendo para incluir seus alunos migrantes e/ou refugiados em suas salas de aulas e quais suas percepções/representações sobre essa inclusão. Nesse sentido partimos do pressuposto de que as representações sociais dos/as professores/as orientam suas práticas, e que suas ações são reflexos de suas crenças simbólicas, suas trajetórias pessoais e construções coletivas.

Dessa forma, quando questionamos a respeito das percepções/representações dos/as professores/as sobre suas práticas, estamos partindo da premissa de que sua formação é, de certa forma, aligeirada e não atende, na maioria das vezes, às necessidades e expectativas dos estudantes migrantes e/ou refugiados. O que significa que não atende, assim, à diversidade cultural presente na Escola.

Todos estes apontamentos e inquietações nos levam à **questão norteadora**: *quais são as percepções/representações dos/as Professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas frente aos desafios da diversidade cultural em uma escola que acolhe adolescentes migrantes e/ou refugiados?*

Tendo em vista a questão norteadora, temos como **objetivo geral**: analisar as percepções/representações dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural em uma

Escola que acolhe adolescentes migrantes e/ou refugiados, a fim de compreender se é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham o direito à Educação.

E, nesta direção, a **tese** que defendemos diz respeito a *fortalecer o desenvolvimento de pedagogias de inclusão em uma perspectiva da diversidade cultural, que possa integrar e acolher os estudantes migrantes e/ou refugiados, de modo a que todos tenham o direito à Educação.*

A investigação se justifica, sendo pertinente, atual e necessária, uma vez que quando buscamos pela temática, com a utilização de nossos descritores (diversidade cultural; inclusão de refugiados; percepções de professores, por meio da TRS; direito à educação), não encontramos trabalho algum que promova a discussão da temática.

Diante dessa perspectiva, os **objetivos específicos** da pesquisa dizem respeito a:

- Identificar aspectos históricos, sociais e políticos referentes ao cenário da América Latina e do Brasil para a diversidade cultural na perspectiva das pedagogias de inclusão;
- Delinear o significado da cultura escolar no que diz respeito aos projetos de acolhimento, integração e inclusão dos alunos migrantes e refugiados dos anos finais do Ensino Fundamental;
- Analisar as percepções/representações dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas, construídas e compartilhadas por meio de propostas e/ou projetos de acolhimento, integração e inclusão dos alunos migrantes e refugiados; e
- Refletir sobre a formação e atuação docente em um contexto para acolhimento, integração e inclusão dos estudantes migrantes e refugiados que estão inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para compreender e analisar o tema proposto, valemo-nos da Teoria da Ação de Bourdieu (2017, 2018a, 2018b, 2019), procurando compreender as atitudes dos professores e sua relação com o espaço social da Escola, no qual estão inseridos, identificando os seus *habitus profissionais*. Consideramos, também, o *campo*, o *capital*, e as *relações* entre esses conceitos, conforme acentuam Abdalla (2006, 2008, 2013, 2022) e Abdalla e Villas Bôas (2018, 2019, 2022). Em Moscovici (2011, 2012, 2015), buscamos compreender, com a Teoria das Representações Sociais/TRS, as percepções/representações dos/as professores/as sobre suas próprias práticas pedagógicas, no sentido de *acolher*, *integrar* e *incluir* estudantes migrantes/refugiados no espaço social da Escola.

Baseamo-nos, ainda, em dados sobre a adaptação escolar, apresentados por Baeninger (2018), coordenadora do “Atlas Temático da Migração Refugiada”, que trata do cenário das migrações transnacionais. Do levantamento realizado, indicamos: Malinowski (1994), Gamboa (2006), Castles (2010) e Marie (2013), que analisam questões de migração global a partir de uma perspectiva social; Garcia (2015), que trata de questões relacionadas a como a escola sente a criança e como a escola a recebe em seu espaço social; Bocchini (2016), que introduz a importância da arte para a integração de crianças refugiadas; Menezes e Reis (2013), Moreira (2014), Ahler e Almeida (2016), quando tratam dos direitos humanos, do *status* do refugiado e da inclusão social daqueles que estão em condição de refugiados, assim como de questões que envolvem os direitos humanos.

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa se desenvolve em dois momentos. O *primeiro* diz respeito a uma revisão bibliográfica/documental sobre essa temática, envolvendo textos que se referem à legislação específica sobre os refugiados/migrantes, desde a “Convenção relativa ao estatuto do refugiado” (ONU, 1951), com dados obtidos em *sites* governamentais (UNICEF, ACNUR, ONU). A intenção é realizar uma análise da legislação específica que prevê o direito à Educação; bem como de textos já publicados, apresentando dados obtidos do banco de teses da Capes e artigos registrados em SciELO.

O segundo momento se relaciona às etapas da pesquisa de campo. Essa pesquisa realizou-se em uma escola pública da cidade de São Paulo/SP, por meio de: a) *visitas técnicas com a equipe da pesquisa* - para obter dados junto à equipe gestora da Escola, tais como: a caracterização da Escola, do alunado, dos/as professores/as envolvidos/as, dos projetos em desenvolvimento e das atividades desenvolvidas; b) *observação* – inserção da pesquisadora em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, observando aulas de História (com 10 encontros com a mesma turma) em um primeiro momento, com uma parada no tempo da pandemia pelo fechamento da Escola; e, também, após a abertura da Escola, no período pós-pandemia, participamos das aulas de Português; c) *descrição das interações e ações* - desenvolvidas pelas professoras em sala-ambiente para proporcionar a integração e apreensão das temáticas; d) *observação do desenvolvimento dos projetos* - que vêm sendo desenvolvidos pela Escola, para investigar a integração e inclusão na prática, por meio da interação dos estudantes refugiados/migrantes com os demais alunos da escola; e) *entrevistas narrativas* - com os

professores/as para a análise das percepções/representações dos/as professores/as sobre suas próprias práticas, segundo a TRS (MOSCOVICI, 2012); f) *aplicação de questionário* - com perguntas abertas, fechadas e de evocação, para análise das percepções/representações dos/as demais professores/as da Escola investigada acerca dos projetos desenvolvidos, da metodologia e, também, sobre como se sentem em relação às suas práticas no que tange à inclusão.

É preciso destacar que houve momentos de integração entre a pesquisadora (e o grupo de outras pesquisadoras) e os sujeitos da investigação, antes e após a pandemia, sendo possível tratar de questões, como indica Moreira (2014), referentes aos problemas culturais, religiosos, socioeconômicos, políticos e étnicos. Nesta direção, alguns temas foram abordados, tais como: conhecer a realidade escolar; observar se a escola desenvolve algum projeto e/ou atividade que promova a integração e inclusão dos “migrantes/refugiados”; e perceber as percepções e/ou representações sociais dos/as professores/as em relação ao acolhimento proporcionado aos estudantes.

Com o intuito de analisar as percepções/representações sociais dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas frente à diversidade cultural e em uma Escola que acolhe estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, migrantes e/ou refugiados, destacamos, em primeiro lugar, a necessidade de se refletir sobre questões relativas à diversidade do alunado, ao direito que todos têm à Educação e aos novos papéis que a Escola assume em função das constantes mudanças sociais.

Nesta perspectiva, o trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro - *Cenário da América Latina para a diversidade cultural: as pedagogias de inclusão* - esboça um breve cenário da América Latina para a diversidade cultural, colocando o acento na necessidade das pedagogias de inclusão e de se refletir sobre a formação e a atuação docente no contexto para acolhimento, integração e inclusão dos estudantes migrantes/refugiados no sentido de garantir o direito à Educação.

O segundo Capítulo - *Referenciais teóricos em questão* - apresenta alguns conceitos da Teoria de Ação, de Bourdieu, e da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, para que se possa compreender as percepções/representações sociais dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão.

A seguir, o terceiro Capítulo - *Caminhos da Pesquisa* - contextualiza o tipo de investigação, a Escola, os sujeitos de pesquisa, as etapas e as técnicas de análise documental e de conteúdo, como leituras possíveis da realidade pesquisada.

E, por último, o quarto Capítulo - *Da análise dos dados: uma construção possível e inacabada* – apresenta as percepções/representações sociais dos/as professores/as a respeito do que entendem sobre diversidade cultural e as pedagogias de inclusão, e repensar, sobretudo, o direito que todos têm à Educação.

Por fim, as *Considerações Finais* procuram avaliar se os objetivos (geral e específicos) foram atingidos, e tecem uma breve síntese dos aspectos desenvolvidos e dos resultados alcançados na perspectiva de refletir criticamente sobre o quão é necessário que todos/as tenham direito a uma Educação mais justa e solidária, que atenda à diversidade cultural e que seja, sobretudo, inclusiva.

CAPÍTULO I

CENÁRIO DA AMÉRICA LATINA PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: AS PEDAGOGIAS DE INCLUSÃO

O objetivo deste primeiro Capítulo é traçar um panorama geral da diversidade cultural e pedagogias de inclusão na América Latina, identificando aspectos históricos, sociais e políticos a partir, principalmente, das diferentes legislações a respeito.

Para tanto, dividimos o capítulo em três partes. Na primeira parte, traçamos alguns parâmetros sobre a diversidade cultural na América Latina, especificamente no que tange ao direito à Educação. Na segunda parte, objetivando a efetividade do direito à Educação, discutimos as pedagogias de inclusão, imprimindo aqui seu conceito. E, na terceira parte, tecemos algumas reflexões sobre a formação e atuação docente no contexto do acolhimento, mostrando a problemática da diversidade e inclusão e colocando o foco no conceito de profissionalidade docente.

1.1 Diversidade cultural na América Latina

A América Latina foi marcada, ao longo da história, por diferentes momentos políticos, históricos e culturais, desde as colonizações europeias impositoras de padrões homogeneizantes à escravidão.

Sendo assim, falar em homogeneização cultural na América Latina pode parecer uma verdadeira balela, tendo em vista o dinamismo cultural da região – europeus (portugueses, italianos, espanhóis, alemães...), indígenas, africanos e todo o contingente mundial de refugiados que vai aportando. O que faz com que a região tenha múltiplas manifestações culturais.

Contudo, ainda hoje, temos uma forte presença da cultura eurocêntrica, não só na América Latina, mas no Brasil, como sua parte integrante. Paulo Freire (1996), por exemplo, discutiu muito sobre os efeitos dessa cultura nas salas de aula brasileiras, explicitando-nos sobre a tendência para uma “educação bancária” (FREIRE, 1996, p.57). O que ainda é presente nas práticas cotidianas de muitos professores/as.

Dessa forma, é importante recuperarmos alguns aspectos dessa cultura escolar elitista, que ainda é uma marca da sociedade atual, como apontam: Marcelo García

(1994), Perrenoud (2001), Franco (2002), Brandão e Lelis (2003), Brandão, Mandelert e De Paula (2005), Abdalla (2006), Brandão (2007), Bourdieu (2015, 2018a) e Bourdieu e Passeron (2018).

Como indicam Brandão, Mandelert e De Paula (2005, p.750), muitos de nossos espaços escolares “[...] reforçam as condições de transmissão da herança cultural e a constituição do *habitus* de classe entre os jovens”. O que se reflete nas práticas dos/as professores/as e em toda estrutura social na qual estão inseridos.

De acordo com essa realidade, a escola “aparece como uma das principais engrenagens da estratificação e da diferenciação social [...] [pois] atua na reprodução das estruturas sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p.11).

Nessa mesma direção, Freire (1996) anuncia as falácias dos “educadores” e dos “assistidos”, quando fala da educação como instrumento de opressão, conforme segue:

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. *Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’.* (FREIRE, 1996, p. 59, grifos nossos).

No mesmo sentido, Candau (2011, p. 242) afirma que “a construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades”.

Nosso sistema educacional permanece, então, marcado pelas desigualdades de acesso, permanência e rendimento escolar, mesmo sendo uma garantia o direito à educação: uma garantia constitucional (BRASIL, 1988).

Consideramos que as “garantias” deveriam, de fato, proteger e amparar o exercício dos direitos do homem. E, dessa forma, o Direito à Educação é assegurado por nossa legislação nacional (BRASIL, 1988, 1990, 1996a, 1996b, 2007, 2011, 2012, 2014, 2015) e por muitos tratados internacionais.

Como indica Cury (2002, p.246): “não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem

e garantem esses acessos aos seus cidadãos”. E, nesta direção, o autor cita o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, dentre outros.

Ainda, como revela Cury (2002, p. 246), “[...] não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica”. Todavia, como aponta Santos (2010, p. 31): “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”. E continua o autor:

Enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas. Tenho vindo a defender que esta linha abissal, que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro). (SANTOS, 2010, p.32)

Diante deste cenário de desigualdade, ou ainda, de manutenção do eurocentrismo, como os professores conseguem dar efetividade ao direito à Educação, acesso e permanência escolar?

Acreditamos que o ideal aqui é que os profissionais da educação sejam protagonistas desse processo, resignificando concepções e buscando novos caminhos. Contudo, ao pesquisar sobre a temática da formação para a diversidade, encontramos práticas homogeneizadoras e monoculturais da educação.

Nesse sentido, Lucinda (2020) referenda o conceito de *educação escolar*, quando discute sobre a educação em direitos humanos:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a *educação escolar* exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (LUCINDA, 2020, p.74, grifos nossos)

Candau (2011), Freitas (2014) e Venco (2016), entre outros, também abordam esta perspectiva, no que tange à lógica empresarial instaurada na escola pública e na realidade escolar diante da ausência de um sujeito epistêmico único.

O Brasil é um país que foi marcado por um discurso de práticas homogeneizadoras, que desprezam “[...] as singularidades e pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 89).

Candau (2011, p. 94) reafirma esta situação, quando anuncia que “a escola brasileira deve ser única e igual para todos”. E, dessa forma, mantendo o padrão de escola universal, única e laica, “[...] oculta e mantém uma ética de indiferença em relação às diferenças” (p. 94), impondo um “sujeito epistêmico único” (CANDAU, 2011, p. 94). A autora traz à baila a problemática da manutenção de uma cultura eurocêntrica em nossas escolas, da manutenção desse padrão de um sujeito único, elitizado, em que se optou por ignorar as diferenças, as cores, as crenças.

Como adotar a figura de um sujeito epistêmico único em um país eivado de diferenças e particularidades? Como pensar em práticas homogeneizadoras em um país composto por diferentes matrizes culturais, diferentes identidades?

Isso é a consequência direta da racionalidade econômica que passou a nortear o setor público educacional, estabelecendo-se em um sistema de metas. E, segundo Venco (2016, p. 75), este sistema de metas apresenta “[...] aspectos quantitativos apoiados em sistemas de avaliação”. E esses aspectos traduzem “[...] algumas das características presentes nessa nova fase que retrata os ideais neoliberais” (VENCO, 2016, p. 75).

E, ainda, conforme Venco (2016), esse cenário desencadeou, além da precariedade das condições de trabalho, a contratação de professores sem concurso público. São metas que não refletem a realidade; pois, seus resultados são amparados em “uma avaliação homogênea para situações extremamente heterogêneas, dada a diversidade cultural e socioeconômica que marca o país e também o estado de São Paulo” (VENCO, 2016, p. 80).

Por consequência, temos o retorno das antigas teorias tecnicistas, em que não importam se as formas de organização das práticas pedagógicas vêm evoluindo. O que interessa, de fato, é a elevação de médias de desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação (FREITAS, 2014). Freitas (2014, p. 1088) ressalta que se procura “[...] difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz *das mesmas formas vigentes de organização pedagógica*, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional” (grifos do autor).

Essa lógica empresarial gera diversos processos de responsabilização, em que a média dos estudantes serve de parâmetro para refletir o que é uma boa educação. Todavia, o que devemos destacar é que as avaliações em larga escala não levam em consideração as desigualdades econômicas e, muito menos, a diversidade cultural. A sociedade, por

vezes, parece estar presa por uma padronização de valores que é imposta pelo controle ideológico da escola (FREITAS, 2014).

Encontramos, muitas vezes, em função da padronização imposta pela sociedade e escola, uma sociedade eivada por direitos desiguais de sobrevivência e ações individualistas nos espaços vividos. Então, perguntamos, junto com Lasta e Hillesheim (2014, p. 141), se “em um mundo marcado por uma *globalização neoliberal excludente*, todas as crianças e jovens possuem as mesmas condições de acesso e permanência escolar?” (grifos das autoras).

Em um país amplo e diverso como o Brasil, um país multicultural, que se constitui como um espaço social extremamente complexo, podemos dizer que são muitos “Brasis” em um mesmo lugar, com seus diferentes costumes, crenças, tradições.

Destacamos que, ao falar de *espaço social*, adotamos a conceitualização de Pierre Bourdieu (2017, p. 24), em que o *espaço social* é o local onde encontramos “diversos campos sociais, que orientam suas práticas e representações, campos de luta e poder”. Espaços, onde os “mecanismos de reprodução são comuns a todas as sociedades/grupos” e, por vezes, acabam por induzir estes grupos aos mesmos erros (BOURDIEU, 2017, p. 24-27).

E, nesse país multifacetado, em que os modelos formativos muitas vezes são considerados insatisfatórios, por não serem considerados eficazes, seguimos acreditando que uma visão multicultural, ou melhor, intercultural, possa ser o desenlace do que hoje vivemos.

O que por hora, vislumbramos, nessas políticas neoliberais, é o cenário de uma mundialização excludente. Ortiz (1994, p.30) se refere à *mundialização* como sendo um “fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais”. E, em um contexto de mundo globalizado, discutir sobre *mundialização* seria tratar, primeiro, da homogeneização cultural. O que, de certa forma, caracteriza o projeto da nova gestão pública.

Como falar em homogeneização se vivemos em um país com diversas culturas dentro de nossa cultura brasileira? Culturas e *habitus*, que vão imprimindo ações em nosso cotidiano escolar.

O Brasil é um país marcado pelas relações interétnicas e interculturais, seja pela sua variada densidade demográfica, proveniente de muitos outros países, seja por questões raciais, de crença ou religião. É também um país de diferenças no que tange ao

capital cultural, ao acesso ao trabalho e à distribuição de riquezas (ABRAMOWICZ, RODRIGUES; 2013, p.19-20).

Muito embora estejamos inseridos em um panorama político, em que a diversidade e a diferença deveriam fazer parte de nosso cotidiano social e escolar, encontramos, por vezes, um espaço social que não valoriza essa diversidade e diferença. Abramowicz e Rodrigues (2013, p. 20) indicam, neste sentido, que, “em lugar da valorização da diferença”, o que existem são “[...] preocupações voltadas para o desaparecimento das matrizes culturais dos contingentes envolvidos”. Ou ainda, o “abrasileiramento dos descendentes dos imigrantes”, para que não se constituam quistos raciais/culturais “capazes de ameaçar a unidade nacional” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2013, p. 20).

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 89) também registram que a instituição - Escola - foi, originalmente, desenhada, para que se “veiculem os conhecimentos universais”. O que poderia ser uma aposta segura para a transmissão de conhecimento. Entretanto, o conhecimento escolar acaba por tornar-se um modelo ultrapassado, que não atende às necessidades formativas, gerando, por vezes, essa enxurrada de políticas assecuratórias e uma estranheza em se conviver com o diferente. Um exemplo disso são as realidades migratórias, onde em uma mesma sala de aula temos estudantes chilenos, brasileiros, israelenses, com linguagem, crenças e culturas desiguais.

Pode ser difícil conviver com o diferente. Entretanto, as pequenas diferenças, por vezes, podem tornar o processo de ensino mais significativo, conforme diria Candau (2018, p. 15). Pois, acabam introduzindo “uma concepção de escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo” (CANDAU, 2018, p15).

Dentro desse contexto escolar, um dos grandes desafios, nos dias de hoje, é que ainda temos crianças e adolescentes, que se tornam cada vez mais invisíveis para a sociedade, tendo sua autonomia aniquilada por serem desiguais ou ainda. São considerados inferiores, sendo obrigados a adequar-se à estrutura opressora da escola.

Diante disso, é um dever pensarmos em ações, que valorizem as diferentes etnias e culturas. Pensar em novos modelos formativos, ou ainda, em novas proposições para a sala de aula. Todavia, isso requer a associação de muitos fatores no enfrentamento dessa gama de “Brasis” dentro de um mesmo Brasil.

Neste contexto, o professor, como mediador do conhecimento, e refletindo acerca das situações encontradas no dia a dia, precisará, junto com equipe gestora, reformular

algumas práticas pedagógicas a fim de contribuir para que os alunos sejam ouvidos no tocante às suas dificuldades de adaptação e reinserção escolar.

Já observamos a necessidade de se reinventar a educação escolar (CANDAU, 2018); uma vez que, diante deste contexto multicultural, seria necessário se conceber uma experiência de ensino “culturalizada” – vinculada às questões culturais trazidas por esses alunos de contextos tão diversos.

Neste conturbado cenário, acreditamos ser de extrema importância analisar quais as percepções/representações dos/as professores/as quanto ao direito à Educação e o acolhimento dos jovens refugiados nas escolas. E, para tanto, tecemos, a seguir, alguns comentários, a fim de trazer ideias difundidas sobre as pedagogias de inclusão voltadas para a diversidade social.

1.2 Contextualizando a situação geopolítica das migrações e do refúgio e os marcos legais para a Educação Inclusiva no Brasil

A fim de que façamos uma contextualização da situação geopolítica das migrações e refúgio, iniciamos destacando os marcos legais sobre a pessoa refugiada, tais como:

1º *A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*, de 28 de julho de 1951 (ONU, 1951) - que é o primeiro instrumento internacional de proteção aos refugiados, em vigência, desde 21 de abril de 1954, e que apresenta sua definição legal;

2º *O Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados*, de 31 de janeiro de 1967 (ACNUR, s/d) - que traz a ampliação do termo;

3º *A Convenção de 1969 da Organização da Unidade Africana* (OUA, 1969);

4º *A Declaração de Cartagena*, de 1984 (ACNUR, 1984);

5º *O Estatuto dos Refugiados pela Lei 9.474/1997 (ACNUR 2010)* – que foi implementado em 1997. Inspirado pela Convenção de Genebra, a Lei n. 9.474/1997 cria também o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão multiministerial que trabalha no âmbito do Ministério da Justiça e do qual participam o governo, a sociedade civil e a ONU por meio do ACNUR;

6º *Resolução normativa nº 18*, criada em 2014 - que estabelece os procedimentos aplicáveis ao pedido e tramitação da solicitação de refúgio e dá outras providências (CONARE, 2014); e

7º *Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017* - que institui a Lei de Migração.

A seguir, o Quadro 1, que se intitula “Marcos legais a respeito do Refugiados”, apresenta uma breve síntese da legislação a respeito.

Quadro 1 – Marcos legais a respeito dos Refugiados

Anos	Marcos legais	Objetivos
1951/1954	Convenção – Estatuto dos Refugiados	Trata-se do primeiro instrumento criado, cujo objetivo é o de proteger os refugiados, para além de definir o significado do termo de “refugiado”.
1967	Protocolo – Estatuto dos Refugiados	Ampliar a definição de “refugiado”.
1969	OUA – Organização da Unidade Africana	Tratar dos principais problemas dos refugiados na África.
1984	Declaração de Cartagena	Discutir as Resoluções sobre a situação dos refugiados na América Latina.
1997	Estatuto dos Refugiados	Definir mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951.
2014	Resolução Normativa n.º 18	Estabelecer os procedimentos aplicáveis ao pedido e tramitação da solicitação refúgio e dá outras providências.
2017	Lei 13.445/2017	Institui a Lei de Migração.
2018	Global Compact on Refugees	Acordo internacional para melhorar a resposta mundial às necessidades dos refugiados.

Fonte: elaboração da autora com base na legislação sobre refugiados.

Assim, com base no Protocolo de 1967¹⁰ (ACNUR, s/d), o termo *refugiado* é utilizado para todas as pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política; como também, devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.

Importante destacar, também, que o tratamento dado à concepção de *refugiado* é realizado em acordo com seu *status* migratório, como podemos observar na Quadro 2, a seguir, que traz os diferentes enquadramentos legais.

¹⁰ O Protocolo de 1967 entrou em vigor, em 4 de outubro de 1967, de acordo com o artigo 8 da Série Tratados da ONU nº 8791, v. 606, p. 267 (ACNUR, s/d, p. 1).

Quadro 2 - Categorias de *status* migratório

REFUGIADOS	A partir da perspectiva normativa adotada pelo projeto, refugiado é aquele imigrante que tem este status reconhecido pelo governo brasileiro, pelo ACNUR ou por outra organização internacional a partir da normativa da Convenção de 1951 sobre status de refugiado, do Protocolo de 1967 sobre o status de refugiado ¹ , ou de normativa interna (como a lei 9474/972). Neste sentido, a definição abrange os refugiados que passaram pelo processo de determinação de status de refugiado (RSD) no Brasil, assim como os reassentados.
SOLICITANTES DE REFÚGIO	Todo imigrante que, tendo formalizado o seu pedido de refúgio ao governo brasileiro, aguarda a decisão da sua solicitação.
DESLOCADOS AMBIENTAIS	Imigrantes que deixaram seus países de origem ou residência primordialmente por questões ambientais, seja por uma causa de início rápido (como um terremoto) ou lento (como a desertificação).
IMIGRANTES ECONÔMICOS	Imigrantes que deixam seus países de origem ou residência por razões sobretudo econômicas, como a procura de trabalho.
IMIGRANTES HUMANITÁRIOS	São os imigrantes que, apesar de não se enquadrarem em outras categorias de proteção (como a de refugiados), foram vítimas de violações de direitos humanos (como as vítimas de tráfico de pessoas) ou estão no Brasil em situações em que o retorno forçado ao país de origem seria uma violação à "razão de humanidade" (como as pessoas com doenças graves ou aquelas cuja família se encontra no Brasil).
APÁTRIDAS	Indivíduos que não possuem nacionalidade.
IMIGRANTES EM FLUXOS MISTOS	Imigrantes que chegam ao Brasil por meio de movimentos migratórios nos quais várias categorias migratórias encontram-se presentes (como pessoas em busca de refúgio, deslocados por razões ambientais, imigrantes econômicos). Em sua maioria, estes imigrantes partilham a situação de irregularidade migratória, recorrendo a coites ou outros meios inseguros. A definição também abrange os imigrantes que podem ser enquadrados em mais de uma das referidas categorias migratórias.
IMIGRANTES INDOCUMENTADOS	São todos aqueles imigrantes em situação migratória irregular, não dispondo de documentos que autorizam a residência no Brasil.

Fonte: Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil / Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL) (Ipea, 2015, p.20).

Quando pensamos nas pessoas refugiadas, um meio considerado indispensável para a realização plena dos outros direitos humanos, é o direito à Educação. No contexto da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação deve ser vista como essencial para contribuir na busca por soluções de longo prazo para os refugiados e os migrantes. Da mesma forma, a educação assegura que gerações deslocadas sejam capacitadas para reconstruir suas vidas e suas comunidades (SÃO PAULO, 2021, p. 7).

1.2.1 Educação e refúgio: a Educação Inclusiva no Brasil

Dessa forma, quando falamos em diversidade na educação, destacando a inserção e acolhimento dos jovens refugiados/migrantes, consideramos necessário rememorar os

marcos legais da *educação inclusiva* no Brasil, e o fazemos, a seguir, trazendo uma revisão sobre sua origem e significação a partir de 1961.

O Quadro 3, a seguir, traz uma revisão legal sobre a educação *inclusiva* no Brasil e seu significado a partir de 1961. Consideramos que essa síntese poderá contribuir para definir mais concretamente do que se tratam as “pedagogias de inclusão”, aqui, no Brasil, e como poderemos analisá-la.

Quadro 3 – Marcos Legais - Educação Inclusiva no Brasil

Ano da legislação	Nome do Marco Legal	Síntese do conteúdo referente ao Marco Legal
1961	Lei n.º 4.024/61	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”. (Atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência).
1971	Lei nº 5.692/61	A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil, elaborada na época da ditadura militar (1964-1985), substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
1988	Constituição Federal/88	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
1989	Lei n.º 7.853/89	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino
1990	Lei n.º 8.069/90	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n. 8.069/90 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência, que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos ‘normais’”. (Atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do

		sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.
1996	Lei n.º 9.394/96	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em vigor, tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
1999	Decreto n.º 3.298/99	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.
2001	Lei n.º 10.172/01	O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, tratada “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.
2001	Resolução CNE/CEB n.º 2/01	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.
2002	Resolução CNE/CP n.º1/02	A Resolução CNE/CP n.1/2002 estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva , afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.
2002	Lei n.º 10.436/02	Reconhece, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2005	Decreto n.º 5.626/05	Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 2002.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	O PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007	Decreto n.º 6.094/07	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a sua inclusão no sistema público de ensino.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008	Decreto n.º 6.571/08	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O Decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
2009	Resolução CNE/CEB n.º 4/09	Orienta o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A Resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto n.º 6.571/08.
2011	Decreto n.º 7.611/11	Revoga o Decreto n.º 6.571, de 2008, e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.
2011	Decreto n.º 7.480/11	Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Depois, ficou vinculada à SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que foi extinta, em 2019, mas que volta a hoje, no atual governo, a se reestruturar.
2012	Lei n.º 12.764/12	Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Plano Nacional de Educação	A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra

		“preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.
2019	Decreto n.º 9.465/19	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
2020	Decreto n.º 10.502/20	Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

Fonte: elaborado pela autora com base nas legislações sobre a educação inclusiva.

Podemos observar a evolução histórica dos marcos legais das políticas de inclusão no Brasil. As leis foram se aperfeiçoando com o tempo, visto a necessidade da sociedade em se adequar às novas realidades presentes.

Diante disso, buscamos colocar, em pauta, as pedagogias de inclusão voltadas para a perspectiva da diversidade cultural conforme o que segue.

1.3 Em discussão: as pedagogias de inclusão voltadas para a perspectiva da diversidade cultural

Levando em consideração o que foi enunciado, esta seção irá tratar das *pedagogias de inclusão*, para que possamos refletir sobre as melhores formas de se compreender os desafios da diversidade cultural para o trabalho docente. Em especial, quando se trata de discutir as possibilidades de se desenvolver as pedagogias de inclusão no âmbito das salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola que acolhe estudantes migrantes/refugiados.

Nesta direção, o objetivo é discutir o que entendemos sobre “pedagogias de inclusão” e a respeito das percepções/representações de professores/as sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios, tensões, limites e possibilidades da *cultura escolar* que se abre para o acolhimento, integração e inclusão desses estudantes.

Para discutir a temática das *pedagogias de inclusão*, primeiro, esclareceremos o que significa a noção de *inclusão*, ou melhor, a noção de *educação inclusiva*, que, segundo a Unesco (2009):

[...] es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños – esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje –, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes. (UNESCO, 2009, p. 4)

A noção de *educação inclusiva* foi sendo revista desde a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. E, em 2007, foi incorporada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos, à Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 2007b). Mais tarde, incorporada à Constituição Federal (BRASIL, 1998), na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), em que contamos com um amplo panorama jurídico para amparar o combate à segregação.

A importância de práticas inclusivas e de pedagogias de inclusão nasce da necessidade de insurgência contra os modelos pedagógicos padronizados, que denotam o caráter homogeneizador e monocultural da escola.

Nesta direção, o Relatório Unesco (2018) indica que é imprescindível refletir continuamente a respeito de “[...] um conjunto de ações docentes constitutivas de uma ‘pedagogia da inclusão’” (p. 18, grifos do documento). E, dentro dessa perspectiva, este documento enfatiza, como anunciam Abdalla e Almeida (2020a, p. 578), um conjunto de “padrões e tendências curriculares com foco nas pedagogias da inclusão”, de modo a identificar as visões e ênfases dadas nos currículos de formação de professores e como as experiências formativas e práticas podem ser desenvolvidas nas universidades e nas escolas. As autoras apontam, também, que as “pedagogias inclusivas” deveriam ser “[...] tratadas como espaços formativos para a inclusão”, oferecendo, assim, “oportunidades formativas” (ABDALLA; ALMEIDA, 2020a, p. 583).

Mas o que significam as “pedagogias de inclusão”? Segundo Abdalla e Almeida (2020a), as “pedagogias da inclusão” são modos teórico-práticos de oferecer e

desenvolver uma educação inclusiva para todos/as. Diante disso, Abdalla e Almeida (2020a, p. 584) consideram que será preciso levar em conta, pelo menos, dois aspectos:

[...] considerar o que os formadores e estudantes fazem com as atividades materiais e simbólicas, desenvolvidas no *locus* de formação; e identificar as práticas formativas que favorecem (ou não) a atuar em um contexto organizacional complexo (a Escola), em uma sociedade em constante transformação, a fim de promover um ensino equitativo. (ABDALLA; ALMEIDA, 2000a, p. 584)

Também, as autoras nos lembram da necessidade de se refletir sobre o espaço social, que é recheado por “tensões e impasses” (p. 584), de um lado; e, de outro, por momentos, em que se reforçam, conforme o Relatório da Unesco (2018, p. 23): “[...] a criatividade, o pensamento crítico e a inovação [...]” (UNESCO, 2018, p. 23).

Abdalla e Almeida (2020a) propõem, então, de acordo com o referido Relatório, pelo menos, duas dimensões para a análise das “pedagogias de inclusão”. A primeira, denominada como *dimensão pedagógica*, trataria de categorias de ação, desenvolvidas por meio: a) da elaboração de planos de ação individuais; b) da planificação e adaptação curricular; c) do conhecimento pedagógico para um ensino efetivo em contexto de desvantagens; e d) de estratégias metodológicas variadas. E a segunda *diz respeito à dimensão da responsabilidade profissional* - que incluiria as seguintes categorias de ação: a) o trabalho colaborativo; b) a participação da comunidade escolar; e c) os espaços de reflexão entre profissionais da educação.

Levando essas categorias de ação, no desenvolvimento das “pedagogias de inclusão”, conforme o Relatório da Unesco (2018), Abdalla e Almeida (2020a) também contribuem para que pensemos nos múltiplos desafios que encontramos em nossa investigação e para algumas proposições para superá-los. Chamamos atenção para três aspectos indicados por Abdalla e Almeida (2020a, p. 593):

1º Ampliar o “fomento de políticas públicas de inserção docente, visando apoiar estudantes [...], para que estimulem experiências diversificadas, bem como favoreçam a integração entre educação superior e a educação básica” (p. 593);

2º Equilibrar, no “desenho curricular”, o que as autoras consideram como “[...] a formação política e pedagógica, tendo em vista a educação inclusiva e a redução das desigualdades na sala de aula, especialmente em contextos desfavorecidos” (p. 593); e

3º Desenvolver “ações de formação, que fortaleçam trabalhos colaborativos e a responsabilidade profissional, de forma a socializar os saberes e as experiências ao lidar,

especialmente, com a educação inclusiva voltada para a diversidade” (p. 593). Diante disso, o espaço da universidade e da escola terão um outro sentido.

Tendo em vista essas ações indicadas por Abdalla e Almeida (2020a), com base no Relatório da Unesco (2018), consideramos necessário, mais uma vez, refletirmos sobre o espaço escolar, onde foram desenvolvidas essas e outras ações. Neste sentido, é preciso pensar que a escola foi originalmente concebida mediante um padrão cultural de sucesso escolar, que pressupõe um corpo de saberes, que está diretamente ligado aos “[...] dons naturais e pessoais: a ideologia do dom repousando antes de tudo sobre a cegueira em relação às desigualdades sociais”, como diriam Bourdieu e Passeron (2018, p.96).

O que observamos, nos dias de hoje, é que os padrões impostos pelo políticas públicas não atendem à totalidade dos estudantes. Isto é, queremos dizer que os padrões não se aplicam às crianças e aos adolescentes, sendo ineficazes quando falamos de inserção escolar e intelexção da matéria. Uma vez que, dentro do espaço social da escola, estão presentes diversos capitais culturais (BOURDIEU, 2015).

Muitas de minhas inquietações foram surgindo em razão de um trabalho voluntário, que desenvolvo com pessoas refugiadas na cidade de São Paulo, e também nos dias em que estive na cidade de Roraima e pude observar o fluxo migratório. E, dentro desse contexto, sendo a escola o *locus* de reprodução de desigualdades, surge nosso anseio de investigar as percepções/representações dos/as professores/as acerca da diversidade e das pedagogias de inclusão para alunos migrantes/refugiados; uma vez que as matrículas de alunos estrangeiros no Brasil mais do que dobraram nos últimos 8 anos.

Nesta direção, a maioria dos estudantes está matriculada na rede pública, sendo o idioma e as diferenças culturais os principais desafios para integração desses estudantes nas escolas. Por exemplo, o Estado de São Paulo concentra mais de 25.000 (vinte e cinco mil) estudantes imigrantes internacionais, conforme dados coletados junto ao Atlas Temático do Observatório das Migrações, em São Paulo (NEPO – UNICAMP/CNPq, 2019). Tais dados são reproduzidos na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Número de estudantes imigrantes internacionais matriculados na educação básica, conforme NEPO – UNICAMP/CNPq, 2019

Estudantes imigrantes internacionais matriculados no ensino básico no Estado de São Paulo, em 2019, segundo etapa de ensino

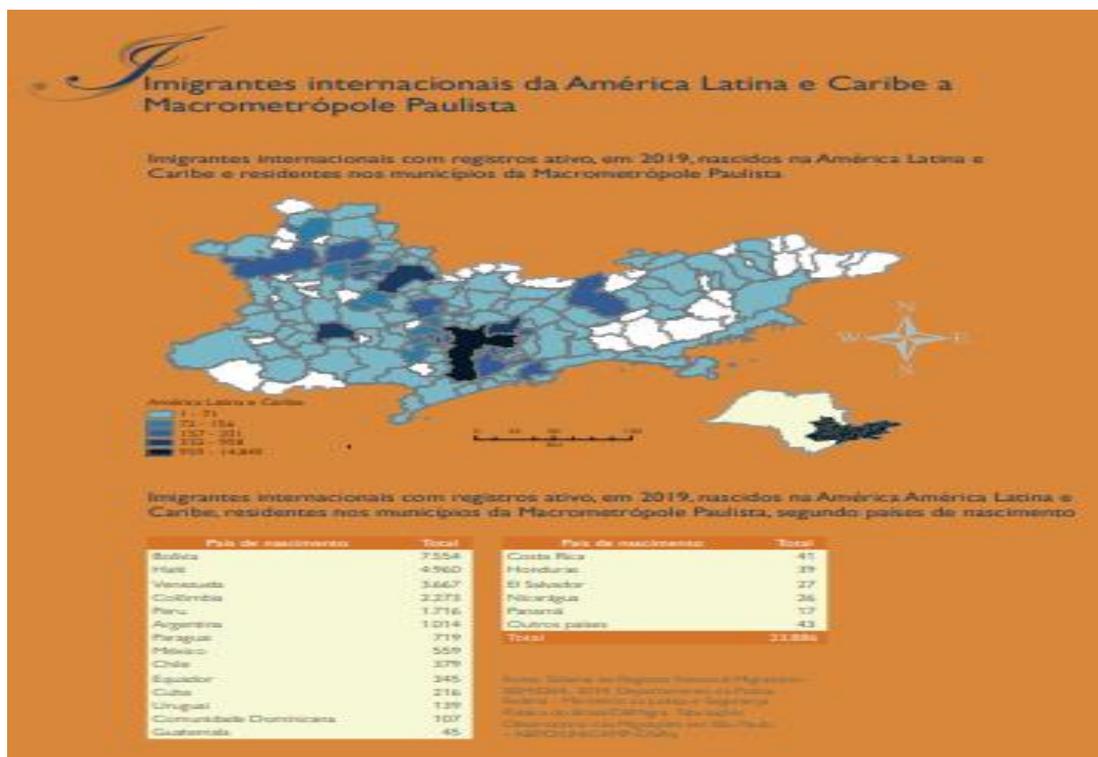
Etapa de ensino	Total
Educação Infantil	4.931
Fundamental de 8 anos I (1ª à 4ª série)	0
Fundamental de 8 anos II (5ª à 8ª série)	0
Fundamental I (1º ao 4º ano)	6.830
Fundamental II (5º ao 9º ano)	9.847
Ensino Médio	4.391
Curso Técnico Integrado	167
Ensino Médio - Normal/Magistério	2
Curso Técnico/FIC Concomitante ou subsequente	659
EJA	2.103
Educação profissional concomitante ou subsequente e integrada à EJA	11
Total	28.941

Nota: Informação não aplicável para alunos em turmas exclusivas de atendimento educacional especializado (AEE) e atividade complementar.
 Fonte: Censo da Educação Básica, 2020. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa - Ministério da Educação, Tabulações Observatório das Migrações em São Paulo - NEPO/UNICAMP/CNPq.

Fonte: Atlas temático do Observatório das Migrações em São Paulo. NEPO – UNICAMP/CNPq, 2019.

Inseridos nestes dados, temos que 23.886 (vinte e três mil oitocentos e oitenta e seis) pessoas migraram da América Latina e Caribe, buscando melhores condições de vida, conforme a ilustração, que reproduzimos, a seguir:

Figura 2 - Imigrantes internacionais da América Latina e Caribe em São Paulo



Fonte: Atlas Temático Observatório das Migrações em São Paulo. NEPO – UNICAMP, 2019.

Só na cidade de São Paulo, temos um total de 8.187 (oito mil cento e oitenta e sete) crianças/adolescentes e/ou jovens estrangeiros matriculados em escolas da rede municipal de ensino. Contudo, para os adolescentes, conforme a pesquisa aqui desenvolvida, o idioma e as diferenças culturais não são as únicas barreiras a serem enfrentadas. Pois, a sala de aula, por si só, já pode ser um ambiente considerado hostil.

É preciso destacar também que, no dia a dia escolar, são estabelecidas relações de poder e hierarquia entre os grupos. A própria organização da sala de aula traduz o controle do espaço social, como afirmam Bourdieu e Passeron (2020); principalmente, quando tratam dos “efeitos da comunicação e do exercício”, que se desenvolvem durante o “trabalho pedagógico”. Para esses autores, o “trabalho pedagógico” exerce uma “ação prolongada de inculcação, pela qual se realiza a função própria de todo o sistema escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p. 208). Essa ação impõe, como eles afirmam, “exigências técnicas, que são sempre, em graus diversos, exigências sociais” (p. 208).

Com isso, ao discutirem sobre os efeitos de comunicação no exercício das atividades pedagógicas, os autores possibilitam que pensemos que esses efeitos na educação são múltiplos. E podem, também, ser traduzidos até a partir da própria posição do alunado em sala de aula, conforme o que conhecemos como os grupos da “turminha da frente” e “do fundão”, que imprimem, na sala de aula, *habitus* diferenciados.

Por outro lado, como ainda afirmam Bourdieu e Passeron (2020, p. 201), tais efeitos reforçariam: “[...] diferentes estados de relação de força entre os grupos ou classes pelos quais e para os quais se realizam essas funções”. O que significa que esse cenário escolar demarca posições e lugares específicos dentro da sociedade, onde podemos verificar os agrupamentos excludentes daqueles que compartilham determinados códigos ou comportamentos em relação àqueles que não fazem parte e são estranhos a um conjunto de práticas e percepções vigentes ao grupo estabelecido.

Entretanto, para além dessas questões, consideramos que o sentimento de aceitação/pertencimento é de extrema importância para essa inserção escolar, a fim de que os alunos se sintam acolhidos.

Nesta perspectiva, o papel do professor é também fundamental; pois, é ele que vai ajudando os alunos nesse processo de construção/desconstrução e na constituição da identidade pessoal e social (DUBAR, 2005, 2009).

Diante da realidade educacional brasileira e frente às pedagogias de inclusão voltadas para a diversidade cultural, compreendemos, junto com Abdalla e Almeida

(2020a), que há muitos desafios a serem enfrentados para a formação dos/as professores/as:

O *primeiro* deles é que a formação inicial retrata tendências de *heterogeneidade e desigualdade* no magistério, o que faz com que este quadro apresente implicações para os cursos de formação, que precisam analisar com mais atenção os perfis e as necessidades dos estudantes que ingressam [...] e, conseqüentemente, reestruturam as práticas formativas. O *segundo* é que os discursos apregoam uma *educação inclusiva como direito de todos*; entretanto, as universidades e/ou escolas, em sua maioria, não oferecem tempo e espaços, para que, de fato, possa se desenvolver um ensino mais equitativo. O *terceiro* evidencia que, na formação para a docência, ainda existe uma *tensão entre a ênfase na formação teórica e/ou na formação prática*, especialmente no que diz respeito às práticas que contemplem as pedagogias de inclusão. Entretanto, um dos maiores desafios que as instituições formativas necessitam enfrentar é de *natureza ética*. E, nesta perspectiva, é preciso que a formação docente tenha reflexos diretos sobre a educação escolar das novas gerações em um contexto de mudanças sociais complexas, e que as instituições formativas assumam seu *compromisso social com a educação*. (ABDALLA; ALMEIDA, 2020a, p. 592-593, grifos nossos)

Nesse contexto, o/a professor/a, além de ser mediador/a do conhecimento, busca administrar os diferentes olhares do mundo em sua sala de aula, procurando ir ao encontro de seus/suas alunos/as, de seus pares, da sociedade.

Perguntamos, então: Como se colocam como mediadores do conhecimento em contextos tão diversos? Como trabalham as questões culturais e as barreiras linguísticas desses jovens?

A seguir, traçaremos algumas reflexões sobre a formação e atuação docente desses professores inseridos em um contexto multicultural.

1.4 Reflexões sobre a formação e a profissionalidade docente no contexto da diversidade

Quando tratamos de ambiente escolar, é sabido que são inúmeras as políticas públicas, bem como os modelos teóricos, que garantem o direito à Educação, o acesso escolar, o direito à igualdade, neste contexto multicultural em que vivemos. Como sabemos e recordamos aqui: o direito existe. A garantia de que todos, por meio da Educação, tornem-se cidadãos, críticos, reflexivos, emancipados¹¹, e com acesso aos mesmos direitos.

¹¹ Emancipado: termo aqui utilizado para designar o sujeito livre, independente.

Em um breve retrospecto de algumas dessas políticas, destacamos as que visam à promoção da erradicação de toda forma de discriminação, à ampla garantia à Educação e à formação de professores para educação inclusiva.

Iniciando pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), observamos que a mesma prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, Art.208, V).

É preciso levar em conta, também, a Lei n.º 7.853/89 (BRASIL, 1989), que trata da integração social das pessoas com deficiência, e define como crime: recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.

Um outro destaque é para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito.

Também, não podemos deixar de lembrar da Declaração de Salamanca, de 1994, que preconiza que as crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual devem receber atendimento especializado, e as que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais.

No que tange à diversidade, a Lei de Diretrizes e Base – LDB, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, indicada na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a), preveem a importância de se respeitar o sujeito em sua totalidade, considerando suas diferenças e potencialidades, objetivando assegurar, ao mesmo tempo, o bem-estar físico e psíquico.

O Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b), deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. O acesso ao Ensino Fundamental é, portanto, um direito humano; e privar crianças, adolescentes e/ou jovens desse ensino, mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, é ferir as políticas vigentes.

Já, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto n.º 8.752/2016 (BRASIL, 2016), ao fixar seus princípios e

objetivos e organizar seus programas e ações, em consonância com a Lei n. 13.0005/2014 referente ao Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), anunciou aqueles princípios relacionados à diversidade cultural e à inclusão social em seu Art. 2º:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais. (BRASIL, 2016)

Com base no exposto, podemos vislumbrar que não há uma formação específica, para que o professor desenvolva competências e habilidades a fim de melhor incluir a diversidade cultural em sala de aula. E, neste sentido, os programas de formação não proporcionam o desenvolvimento de conhecimentos para trabalhar a diversidade em suas diversas formas.

Como afirma Abdalla (2008, p. 12), os/as professores/as “[...] veiculam conceitos e imagens a respeito da realidade que percebem e constroem”. Neste sentido, suas ações, dentro do contexto apresentado, podem refletir o cenário excludente que foi sendo historicamente perpetuado ou, ainda, trazer novas perspectivas. Perspectivas estas, que podem estar ligadas ao seu capital cultural e às transformações que o contexto escolar pode proporcionar.

Os últimos estudos publicados pela Unesco (2018) alertam sobre os desafios de se melhorar a qualidade dos programas de formação docente na América Latina e Caribe. Observamos isso, em especial, quando o Relatório publicado (UNESCO, 2018) reproduz um trecho referente às duas metas da Agenda 2030: “aumentar a oferta de professores qualificados mediante a cooperação internacional para a formação de docentes em países em desenvolvimento” e “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem em toda a vida” (tradução nossa) (UNESCO, 2018, p. 5).

Nesta perspectiva, Abdalla (2019a) afirma que:

[...] é preciso formar professores para as escolas inclusivas, que sejam capazes de assegurar que as crianças, adolescentes e jovens, especialmente de contextos desfavorecidos, afetados pelas práticas educativas que muitas vezes, ratificam a desigualdade, possam ter um tratamento diferenciado, e que o professor possa estar preparado para educá-los e fazer com que esses sujeitos permaneçam no espaço escolar, mas adquirindo os aprendizados fundamentais

e essenciais para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade. (ABDALLA, 2019a, p.39)

Quando tratamos de formação de professores e de suas percepções/representações, é importante refletir, como indica Abdalla (2019a), sobre a aprendizagem profissional desses docentes. E, neste sentido, é preciso salientar o conceito de *profissionalidade docente*, que tem como referência contextos e processos envolvidos na constituição do *ser professor*.

A *profissionalidade*, constituída por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional, refere-se a uma construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão (ABDALLA, 2017a, 2019a).

De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), entendemos que a profissionalidade docente está diretamente implicada a um processo de profissionalização. Ou seja, envolve o reconhecimento social da profissão na perspectiva da visão social do trabalho, e requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. Configura-se como uma integração dos modos de pensar e agir que implica em um saber constituído pela mobilização tanto de conhecimentos e métodos de trabalho como a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da participação e comprometimento com a cultura institucional.

Isto significa reconhecer que a atuação docente acarreta desdobramentos que se estendem além da sala de aula e da relação professor-aluno. A profissionalidade envolve as relações de poder inerentes à ação do professor. E, nessa perspectiva, abrange questões ideológicas, culturais, históricas, econômicas e sociais. Essas questões e/ou desafios, como afirma Abdalla (2017a, p. 172):

[...] têm, por um lado, gerado a necessidade de repensar as lógicas e as práticas de formação, que articulem as situações formativas e os contextos de trabalho, de modo que os professores se impliquem na realidade educativa para interrogá-la constantemente; e, por outro lado, têm reforçado a importância atribuída à formação e à profissionalidade docente.

Também nos apropriamos dos ensinamentos de Roldão (2005, p. 108), que explica a *profissionalidade* como sendo “um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades”.

A profissionalidade é, portanto, um conceito em construção e deve ser analisado com base no contexto sócio-histórico ao qual se remete. Sacristán (1995, p. 65) a define como sendo “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Considerando a complexidade do fenômeno educacional, Reis Monteiro (2008, p.47) define a *profissionalidade*:

[...] como um *saber-comunicar-pedagogicamente*, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função.

Quando tratamos da profissionalidade docente, estamos falando dos valores, atitudes e destrezas dos/as professores/as, que estão diretamente ligadas ao seu campo social, à cultura escolar e suas representações. É essa valoração que direciona as atitudes em sala de aula, influenciando suas práticas, fazendo com que esse docente acolha ou não os estudantes migrantes/refugiados.

O que implicaria falar em democratização do ensino, como Almeida e Abdalla (2017) afirmam, em especial, quando se quer promover um contexto de educação inclusiva, oferecendo possibilidades para que esses alunos não só tenham acesso à educação, mas que possam permanecer nas escolas, tendo apoio em sua aprendizagem e desenvolvimento educacional. Segundo as palavras de Almeida e Abdalla (2017), a democratização do ensino implica que os/as alunos/as:

a) não só tenham acesso à educação, mas garantia a uma educação de qualidade e ao conhecimento sistematizado; b) possam contar com um tempo maior de permanência na escola, para que se deem oportunidades a esses alunos de superarem suas fragilidades na aprendizagem de conhecimentos e de convivência cultural; e c) sejam removidas as barreiras linguísticas e culturais com um apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e desenvolvimento. (ALMEIDA; ABDALLA, 2017)

Nesta direção, é preciso deixar para trás a lógica que ratifica as desigualdades e os mecanismos de reprodução. Assim, quando falamos sobre as percepções/representações dos/as professores/as sobre as pedagogias de inclusão para a diversidade cultural, vale destacar as formas de acolhimento encontradas no espaço social escolar. E, neste sentido, *o que e como* pensam os/as professores/as sobre essas “formas

de acolhimento, integração e inclusão” de seu alunado dos anos finais do Ensino Fundamental?

Importante destacarmos que este trabalho se direciona a respeito da inclusão social de adolescentes refugiados/migrantes nas escolas de São Paulo; ou seja, pretendemos discutir as práticas voltadas para a sua inclusão neste espaço social.

Na sequência, o próximo Capítulo tratará dos referenciais teóricos que subsidiaram a análise dos dados.

CAPÍTULO II

REFERENCIAIS TEÓRICOS EM QUESTÃO

Este Capítulo tem por objetivo tecer reflexões sobre os referenciais teóricos que estão sendo desenvolvidos, para que possamos compreender as percepções/representações dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas frente aos desafios da diversidade cultural, em especial, em uma Escola que acolhe adolescentes migrantes e/ou refugiados.

Para compreender e analisar o tema proposto, procuramos entender, primeiro, em Bourdieu (2017, 2018a, 2018b, 2019), as atitudes do/a professor/a e sua relação com o espaço social da Escola, o qual estão inseridos – e seu *habitus*. Consideramos, também, a matriz conceitual bourdieusiana – campo, capital e *habitus* - e as *relações* entre esses conceitos, conforme acentuam Abdalla (2006, 2008, 2013, 2019b, 2022) e Abdalla e Villas Bôas (2018, 2019, 2022). Levamos em conta, ainda, a importância e influência da cultura escolar e do conceito de *reflexividade*, em Bourdieu (2019), a fim de discutir um pouco a Teoria de Ação (TA) deste autor.

Depois, valemo-nos da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2012, 2015), com a qual, buscamos discutir as dimensões para análise das representações sociais, o processo de objetivação e de ancoragem. A pretensão é a de compreender as percepções/representações dos/as professores/as sobre suas próprias práticas pedagógicas, no sentido de *acolher*, *integrar* e *incluir* estudantes migrantes/refugiados no espaço social da Escola.

2.1 As contribuições da Teoria de Ação em Bourdieu

O sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da democratização com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU, 2018, p.250)

Para analisar as percepções/representações dos/as professores/as acerca das pedagogias de inclusão dentro desse contexto escolar, adotamos a teoria da ação (TA), de Bourdieu, que “atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura

das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente em sua relação” (BOURDIEU, 2017, p.10). Ela tem “como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)” (p. 10), que são as *disposições*.

Destacamos que, para Bourdieu (2017, p. 10), é importante a análise da relação entre as “posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posição, as “escolhas” que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática”.

Bourdieu (2017) sustenta, ainda, que os agentes e instituições dominantes tendem a inculcar a cultura dominante, de modo a reproduzir o *habitus*. Neste sentido, Dubet (1996, p. 46) diria que são reproduzidas “[...] as desigualdades sociais nas maneiras de falar, de trabalhar, de julgar”.

Bourdieu e Passeron (2020) apontam o sistema de ensino como uma instituição que tem por finalidade a reprodução das estruturas culturais padronizadas e consagradas pela sociedade. Nesse contexto, a escola veicula conhecimentos ligados a forças culturais estabelecidas por relações de força e de poder.

Essas relações, arraigadas de violência simbólica, estabelecem-se no espaço social escolar como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural – *habitus*, que tende a reproduzir estruturas objetivas, permitindo “a percepção do mundo social e, por sua vez, o produto da incorporação” (BOURDIEU, 2013, p. 164). É certo que, neste processo, há possibilidades de que sejam oportunizados “espaços de possibilidades”, como bem afirma Bourdieu (2017).

Nesse viés, para compreendermos as percepções/representações que os/as professores/as possuem acerca das pedagogias de inclusão para a diversidade cultural, é preciso destacar a influência que o espaço social escolar exerce sobre os/as docentes e seu alunado; uma vez que este espaço é um reflexo do capital econômico e cultural de seus agentes. Dessa forma, procuramos, a seguir, apresentar a matriz conceitual referente à teoria bourdieusiana para compreender o espaço social da escola.

2.1.1 A matriz conceitual de Bourdieu para pensar o espaço social da Escola

É certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado. (BOURDIEU, 2017, p.63)

Para pensar o espaço social da Escola, não podemos deixar de refletir sobre a matriz conceitual de Bourdieu, que, principalmente, é formada pelos conceitos de: *campo*, *capital* e *habitus*.

Esses conceitos ou noções têm que ser refletidos, de modo relacional; ou seja, em um “pensar relacionalmente”, como diria Bourdieu (2020), levando em conta o “imperativo da reflexividade” (BOURDIEU, 1998). Trata-se de uma “leitura relacional, mas também *geradora*” (BOURDIEU, 2017, p. 27, grifo do autor).

Para este autor, o “campo” pode ser entendido como “campo de forças” ou “campo de lutas” ou até como “campo de poder”. E, neste sentido, Bourdieu (2017) entende que esse “campo de poder”:

[...] não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão [...]. (BOURDIEU, 2017, p. 52)

Peters (2013) ainda aclara a noção de *campo*, dizendo que “[...] refere-se a espaços objetivos de relações entre agentes diferencialmente posicionados segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos, isto é, de capitais múltiplos que operam como meios socialmente eficientes de exercício do poder” (p.48)

A outra noção é a de *capital*, que, para Bourdieu (2017), poderá ser econômico, cultural, escolar ou social. Nesta direção, Abdalla (2013) destaca que os tipos de capital reforçam o princípio da *diferenciação* em Bourdieu, e que: “Em nome dessa distinção espacial e social, existe uma expressão mais genérica que o autor denomina de *capital simbólico*” (ABDALLA, 2013, p. 113, grifos da autora). Para Bourdieu (2017) o “capital simbólico” é:

[...] percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado. (BOURDIEU, 2017, p. 149)

E o que vem a ser o *habitus*? Para Bourdieu (2018c, p. 87), o *habitus* é “o sistema de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e

organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU, 2018, p.87). O *habitus* garante a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo.

Assim, o *habitus* pode ser pensado e analisado como produto de uma história; ou seja, de uma sequência necessariamente heterogênea de condições objetivas. Sequência essa que “[...] define a trajetória dos indivíduos como movimento único pelos campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional”, conforme indica Dubar (2005, p.90).

Peters (2013) ilustra também o conceito de *habitus*, quando explana que eles são:

[...] esquemas simbólicos subjetivamente internalizados de geração e organização da atividade prática dos agentes individuais, esquemas que tomam a forma de disposições mentais e corporais, isto é, modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de agir, pensar, sentir, perceber, interpretar, classificar e avaliar. (PETERS, 2013, p. 48)

Por outro lado, é preciso também compreender que, de acordo com Bourdieu (2017), as estratégias empregadas pelos agentes e pelas instituições, no caso, pelos/as professores/as e pela escola, isto é, suas *tomadas de posição*, dependem da *posição* que eles ocupem na estrutura do campo. E isso implica compreender a distribuição do *capital simbólico* específico (seja ele o reconhecimento interno ou a notoriedade externa). Para Bourdieu (2017, p. 64), é “através da mediação das disposições constitutivas de seus *habitus* (estruturas incorporadas)”, que se pode “perpetuar as regras do jogo” ou tentar “subvertê-las” (BOURDIEU, 2017, p.64).

Essas estratégias, segundo Bourdieu (2017, p. 6), “[...] estão diretamente ligadas às lutas anteriores, que refletem o espaço de possibilidades, definindo o espaço de tomadas de posição possíveis”. E, neste jogo de tomadas de posições, os atores aceitam as limitações e possibilidades inerentes ao jogo.

Dessa forma, podemos compreender que os/as professores/as, inseridos no contexto escolar, “isto é, em um campo de forças, que é também um campo de lutas visando conservar ou transformar o campo de forças”, só existem e subsistem sob as limitações estruturadas do campo. E é, nesse campo, que cada um/a afirma seu “ponto de vista, entendido como vista a partir de um ponto, assumindo uma das posições possíveis, no campo de possíveis” (BOURDIEU, 2017, p.64/65).

Nesse sentido Abdalla (2008, p. 23) nos elucida que a contribuição de Bourdieu “[...] encaminha-se na direção de privilegiar uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista, que constituem o espaço das posições e das tomadas de posição em um campo

determinado de produção”. Diante disso, continua a autora (2008, p. 23), é preciso “[...] pensar em um espaço de relações. Ou seja, pensar em um espaço social, em que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, a que o autor dá o nome de *campos sociais*, e estruturas incorporadas, ou seja, o *habitus*” (ABDALLA, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva, quando pensamos nas ações desenvolvidas pelos/as professores/as, estamos diretamente analisando os seus *habitus*, que se refletem “[...] em sua profissionalidade docente e na possibilidade da constituição de novos *habitus* no decorrer do enfrentamento de algumas situações dentro do espaço social escolar” (ABDALLA, 2006, p.79).

Compreendemos, então, que as representações e práticas acontecem em um *espaço social global*, que é entendido por Bourdieu (2017) como um campo:

[...] isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2017, p.50)

Dessa forma, não é possível pensarmos no espaço social escolar sem tratarmos das relações de força e de poder, que se estabelecem na escola. Como afirmam Bourdieu e Passeron (2018, p. 97): “A percepção das desigualdades diante da escola sempre permanece parcial e lacunar”. Para esses autores (2018), o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar.

Essas reflexões de Bourdieu e Passeron (2018) nos levam a pensar que, quando falamos de uma escola que recebe crianças migrantes/refugiadas, como é o nosso caso, estas muitas vezes são rechaçadas por seus colegas de turma, em função dessa herança cultural, ou ainda, de representações sociais dos estudantes. Isso porque o *espaço social* é constituído de acordo com as posições ocupadas pelos indivíduos naquele espaço – posições conquistadas em função de seu capital econômico e cultural.

Bourdieu (2013) afirma, ao longo de seu trabalho, que os homens são meios de perpetuação e legitimação dos processos de dominação e exclusão presentes na sociedade. Dessa forma, como pensar em um espaço social escolar que possa garantir o direito à Educação?

Muitas vezes, temos a ilusão de que a escola é um fator de mobilidade social, “segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ela é um dos fatores mais eficazes de conservação social” (BOURDIEU, 2018a, p.45).

Isso porque a Escola tende a reproduzir as desigualdades sociais, dando a aparência de legitimidade a essas desigualdades. Com isso, de um lado, temos a escola instituída como local de perpetuação de desigualdades; e, de outro lado, podemos ter, na contramão, a cultura escolar de acolhimento, integração e inclusão de alunos migrantes/refugiados.

Nesse processo de legitimação de desigualdades, o que pode trazer à baila a efetividade do direito à Educação é a ação pedagógica do professor – o professor como agente de mudança, como insurgente a um sistema de ensino que opta pela manutenção das desigualdades, ou, ao contrário, como aquele perpetuador das desigualdades.

Nesse contexto, é importante destacar que a ação pedagógica também pode ser um ato de violência, porque seleciona e legitima a cultura por imposição, em que “são dadas as condições sociais de imposição e inculcação” (BOURDIEU, 2020, p. 22). Para tanto, o professor autoritário utiliza-se de uma autoridade pedagógica que garante as ações por meio da coerção e da naturalização da cultura dominante.

Para compreender melhor essas representações e manifestações dos/as professores/as e demais agentes escolares, é fundamental entender o significado da *cultura escolar* e das *representações* que nela circulam, como veremos a seguir.

2.1.2 A cultura escolar e a força de representação dos/as professores/as para as pedagogias de inclusão

A *cultura escolar* é descrita como um conjunto de normas, que “[...] definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 9).

São significados compartilhados pelo conjunto de atores sociais que participam e interagem na construção do espaço social escolar. Trata-se de um reflexo do sistema social e do sistema escolar. E, diante disso, conforme indicam Brandão e Lelis (2003, p. 2), “as ações perpetradas pelos agentes estão ancoradas no patrimônio cultural acumulado

e permanentemente atualizado e potencializado pela estrutura de capital dos grupos familiares (capital social, econômico, político simbólico etc.)”.

Nesse sentido, ancorada em Nóvoa (1999), Silva (2006) e Oliveira (2003), Pereira¹² (s/d) afirma que:

A ideia da existência de uma *cultura escolar* parte do pressuposto de que as escolas, apesar de integradas em contextos sociais mais amplos, concomitantemente desenvolvem uma cultura própria que ultrapassa sua racionalidade técnica enquanto instituição responsável pela formação educacional dos indivíduos e exprimem valores, representações e crenças de todos os seus membros. Nesse sentido, a cultura escolar não pode ser compreendida simplesmente como a cultura transmitida pela escola, mas sim como a cultura que tem na escola a sua origem. A capacidade de cada escola produzir sua *própria cultura* deriva de sua habilidade em elaborar e reelaborar uma dinâmica interna a partir dos discursos, formas de comunicação e linguagens presentes no cotidiano escolar. (grifos nossos)

Diante dessa compreensão, consideramos que as percepções/representações sociais dos/as professores/as (suas reflexões nos contextos sociais) estão ligadas diretamente ao seu *capital cultural* – aqui adotado sob suas três formas, como mencionado. Segundo Bourdieu (2018a, p.10), essas formas podem ocorrer: “[...] no *estado incorporado* (tempo, inculcação e assimilação); no *estado objetivado* (bens culturais, transmissíveis de forma relativamente instantânea); e no seu *estado institucionalizado* (capital cultural pela magia coletiva – títulos que portamos)” (grifos do autor).

Mais uma vez, Bourdieu (2018a, p. 46) nos ajuda a compreender que “a ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras – recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais”. Além disso, ele acredita que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (p. 46), em que a família transmite a seus filhos um certo capital cultural e um certo *ethos*.

Para Bourdieu (2018a, p. 46), o *ethos* significa um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. O que implica entender que as percepções/representações dos/as professores/as acerca da diversidade na escola estão intrinsecamente conectadas com seu capital cultural.

¹² Sobre cultura escolar, consulte: <https://www.infoescola.com/educacao/cultura-escolar/>, por Lucila Conceição Pereira.

Com base nas representações de docentes, Moreira (2001, p. 66) afirma que a *educação multicultural* pode: “[...] propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades, enfatizando-se que elas não são naturais e que, portanto, resistências são possíveis”. Ou ainda, pode ser usada em outro enfoque, como o autor destaca a seguir:

[...] para integrar grupos que contestem valores e práticas dominantes, celebrar manifestações culturais dominantes, garantir a homogeneidade e tentar apagar (ou esmaecer) as diferenças, bem como evitar que a compreensão da constituição das diferenças questione hierarquias estabelecidas. (MOREIRA, 2001, p. 66)

Diante dessas palavras, podemos levar em conta, também, as ideias de Bourdieu (2018a), quando se refere à *autonomia do sistema escolar*, que esconde o fato de ser a escola um instrumento ideológico eficaz, que serve aos anseios da classe dominante, legitimando-a.

Nessa direção, Bourdieu (2018a, p. 55) salienta que “o capital cultural e o *ethos* (sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados) ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”.

Levando tudo isso em consideração, destacamos também que as práticas pedagógicas, em consonância, servem como uma máscara e justificam a indiferença no que diz respeito às “desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida” (BOURDIEU, 2018a, p.59).

Sendo assim, os/as professores/as buscam adequar seus modos de pensar, perceber e agir às exigências daquele campo específico no qual estão inseridos. E, neste sentido, consideramos, também, que esses/as docentes, a partir de seus modos de pensar, perceber e agir, ou seja, o *habitus*, acabam por levar em conta o “capital cultural”. Capital, que se apresenta como um conjunto de estratégias, valores e disposições acumuladas ligadas a uma estrutura valorativa que analisa o gosto, o estilo e os valores estéticos de um modo geral (BOURDIEU, 1998, 2006, 2015, 2018b).

Nesta linha de pensamento, temos a escola como *lócus* reprodutor de desigualdades sociais. No entanto, para alguns, a ideia da “escola libertadora” ainda persiste. E diante disso, os/as docentes são capazes de reinventar o espaço escolar,

reafirmando algumas representações em prol de um coletivo capaz de inserir na sociedade os alunos migrantes/refugiados.

Neste contexto, como afirma Abdalla (2006, p. 61), a escola pode ser o “*locus* da produção docente: o espaço onde os professores aprendem e apreendem a sua profissão”. E, para isso, é preciso: “[...] argumentar em favor de uma *cultura* que permita aos professores entenderem como as *subjetividades* se sustentam, resistem ou se acomodam em meio às *relações de poder*” (grifos nossos) (ABDALLA, 2006, p. 71).

Mediante essas colocações, não podemos deixar de lembrar também do conceito de *reflexividade*, proposto por Bourdieu (2019), que será desenvolvido na seção a seguir.

2.1.3 A reflexividade como um conceito reconstrutor para possibilitar pedagogias de inclusão, de integração e de acolhimento aos estudantes migrantes/refugiados

Quando tratamos do conceito de *reflexividade* como um conceito reconstrutor, fazemos uma transposição do conceito que Bourdieu (2019) traz, em sua obra “A miséria do mundo”, quando se refere à relação pesquisador-sujeito de pesquisa. A intenção, aqui, é compreender a relação professor-aluno e as respectivas reflexões que perpassam essa relação.

Levando em conta que as interações no espaço social escolar ocorrem sob a pressão das estruturas sociais (BOURDIEU, 2019, p.694), o/a professor/a, visando à integração e inserção social desses estudantes, percebe suas necessidades e os efeitos dessa estrutura social. E, nesta direção, acaba, por vezes, alterando seus princípios metodológicos para que possa controlar a sala de aula, que é o seu campo de atuação. Conforme Bourdieu (2019, p. 694) diria, será sempre necessário: “[...] compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras”.

Neste sentido, Bourdieu (2019) tece comentários sobre a “reflexividade reflexa”, mencionando que: “Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho sociológico’, permite perceber e controlar no campo [...] os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (BOURDIEU. 2019, p. 694, grifos do autor).

Diante dessas questões, consideramos que os sujeitos da pesquisa fazem uso da *reflexividade reflexa*, quando procuram transpor o *habitus*, criando contextos favoráveis à inclusão, suplantando a pressão das estruturas sociais, que, por vezes, reiteram formas de exclusão de seus/suas alunos/as.

Para compreender melhor essa “reflexividade reflexa”, Bourdieu tece comentários sobre o significado do que ele denomina como “conversão reflexiva” ou “volta reflexiva” (BOURDIEU, 2017, p. 204): “ter um ponto de vista teórico sobre o ponto de vista teórico, e tirar todas as consequências teóricas e metodológicas”.

Recorreremos, também, a Lessa, Lopes e Caregnato (2021), quando se referem à “conversão reflexiva” ou “volta reflexiva”, ao discutirem o pensamento de Bourdieu. Esses autores revelam os três momentos necessários para realizar essa “volta reflexiva”. São eles:

Primeiro, as condições sociais de produção do sujeito objetivado devem ser objetivadas, assim, o agente é delineado do ponto de vista de uma classe, de um gênero e dos interesses que tendem a se conectar com ele. Segundo a análise reflexiva se volta para a dimensão institucional, ou seja, o campo em que o indivíduo se encontra; este momento vincula o agente à posição relativa que ele ocupa no mundo social, integrando macro e microcosmos. Terceiro, o pesquisador visa a si mesmo, num processo chamado de objetivação participante, para descobrir os esquemas mentais que o levam a observar o universo em que se encontra. (LESSA, LOPES; CAREGNATO, 2021, p.155, grifos nossos)

Ou seja, não se trata aqui de mera reflexão. O conceito envolve uma reflexão intrínseca às condições dos sujeitos envolvidos, seus *habitus*. O que implica uma reflexão sobre esse *habitus* situado no contexto em que interagem os “agentes” (professor e alunos), neste caso, o *espaço escolar* (a dimensão institucional – o *campo*). Além disso, há o olhar do pesquisador sobre o que observa e reflete a respeito do próprio “universo em que se encontra”, conforme anunciam Lessa, Lopes e Caregnato (2021, p. 155).

Também, estamos de acordo com as palavras de Lessa, Lopes e Caregnato (2021), quando indicam que: “estes processos reflexivos mediam a coesão e adequação entre estruturas estruturadas e estruturantes” (p.159). Esses autores, com base em Bourdieu e Wacquant (1992), vão além, quando mencionam que: “Embora no nível das interações os agentes possam acreditar que são seres reflexivos, na verdade, quando pensam em si mesmos e em suas condições, suas reflexões tendem a ser atraídas de volta a

condicionamentos estruturais e simbólicos implícitos a sua posição no espaço social” (LESSA, LOPES; CAREGNATO, 2021, p.155).

Nesta perspectiva, no caso da pesquisa, em questão, compreendemos que as interações sociais precisam ser observadas, para que sejam construídas pedagogias de inclusão para os/as estudantes migrantes e/ou refugiados envolvidos no processo educativo que se pretende co-construir.

Dessa forma, a “reflexividade reflexa” possibilita a instituição de um *habitus*, quando se percebem e se controlam no campo os efeitos da estrutura social (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018). O que provoca uma ruptura, uma “conversão do olhar”, como afirma o próprio Bourdieu (2019). Ruptura, que permite que a Escola, em que coletamos os dados da pesquisa, se transforme em exemplo de inclusão, adequando seu Projeto Político Pedagógico (PPP), as práticas dos atores e seus espaços, possibilitando, assim, a transformação das representações e práticas de alunos e docentes.

Neste contexto, trazemos Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 23) para complementar, uma vez que afirmam que a *reflexividade* é “um olhar crítico repleto de possibilidades: uma reconstrução permanente de saberes a serem compartilhados e a necessidade de analisar continuamente as coações estruturais e os efeitos sociais nas práticas e relações que se desenvolvem no campo educativo”. As autoras ainda acrescentam que existe:

[...] a necessidade de se refletir sobre uma leitura ternária dos fatos e das relações existentes na sociedade [...]. Nessa perspectiva, destacamos a necessidade da existência de um posicionamento contraditório dialógico e inovador, na direção de uma postura de *reflexividade reflexa*, como diria Bourdieu, para que as relações de dominação sejam desnaturalizadas e a mudança social possa ser uma possibilidade. (ABDALLA; VILLA BÔAS, 2018, p.37, grifos nossos)

Se, de fato, desejamos que a “mudança social” seja possível, como apontam Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 37), será necessário compreender o significado do conceito de *reflexividade* na realidade investigada. Este conceito passa, certamente, pela compreensão de uma constante “conversão de olhares” para o trabalho com as pedagogias de inclusão, de modo a realizar constantes “rupturas”, criar novas situações de aprendizagem, ou seja, *novos habitus* (ABDALLA, 2006). Não somente pelo acesso escolar, mas, principalmente, no sentido de promover e incentivar a permanência do alunado na escola.

Nesta direção, Peters (2013, p.57) afirmaria que este “trabalho reflexivo pode ter um papel emancipatório ou libertador”. Ou seja, quando os professores passam a refletir

sobre os *habitus* e o contexto, eles passam a ter a possibilidade de adequar suas técnicas e ações com base em suas representações.

Jesuíno (2022), em seus estudos que procuram aproximar as teorias de Bourdieu e Moscovici, desenvolve também o conceito de *reflexividade*, em especial, ao se reportar a Bourdieu (1998), a partir do livro “Meditações Pascalianas”. Jesuíno (2022, p. 26) destaca a expressão bourdieusiana “imperativo da reflexividade”, afirmando que a mesma tem a ver com o que Bourdieu considera como “vigilância epistemológica” (p. 26).

Dessa forma, Jesuíno (2022) afirma também que esse “exercício de reflexividade”, segundo Bourdieu, pode ser traduzido na “objectivação do sujeito da objectivação” (Bourdieu, 2001, p. 173, apud JESUÍNO, 2022, p. 27). Explicando melhor: o sujeito que participa de uma investigação, portanto, que pretende revelar o seu objeto de pesquisa ou o seu objeto social, deverá saber também que se torna objeto de sua própria objectivação.

Neste sentido, para Bourdieu, continua Jesuíno (2022, p. 27-28), há três níveis de compreensão referente ao conceito de *reflexividade*, que indicamos aqui de forma bem resumida:

1º nível – é preciso se levar em conta “as características sociodemográficas do pesquisador – qual a sua inserção social, gênero, classe, nacionalidade, habilitações literárias etc. – suscetíveis de enviesarem as estratégias da pesquisa” (JESUÍNO, 2022, p. 27), conforme Bourdieu faz em sua obra “A Miséria do Mundo” (2019);

2º nível – trata-se de uma “reflexão epistemológica relativa ao objeto e método da disciplina praticada, bem como à sua posição no campo mais vasto da ciência, quais as relações interdisciplinares, critérios de delimitação, estratégias e conflitos etc.” (p. 27);

3º nível – considerado como aquele que “[...] suscita maiores problemas e dificuldades”, pois se enquadra, como afirma Jesuíno (2022, p. 27), no que Bourdieu (1998) indica como “nível escolástico”, revelando um caráter mais profundo de uma reflexão epistemológica.

Ainda, segundo Jesuíno (2022), o próprio Bourdieu considera que existe uma relação dialética entre esses três níveis de reflexividade, e que este conceito faz parte da “filosofia social” bourdieusiana, como “os seus próprios conceitos teóricos, expressos na tríade *habitus/campo/capital*” (JESUÍNO, 2022, p. 31, grifos do autor). Em especial, continua este autor, quando ao explicitar o conceito central de *habitus*, acaba por

reintroduzir “[...] a materialidade do corpo no tecido relacional das instituições sociais” (p. 31).

Por fim, como aponta Montero (2017, p. 33), tomando um sentido mais amplo do conceito de *reflexividade* em Bourdieu, a autora também contribui, quando revela que: “[...] a reflexividade consiste em uma atitude intelectual ou cognitiva autorreferida na qual o observador e suas ações se tornam parte do modo de conhecer o mundo”.

Nesta perspectiva, há uma reflexão de Bourdieu (2017), que destacamos. Trata-se da expressão “entrar no jogo”, que, para nós, indica as possibilidades de existir de um sujeito por meio de sua capacidade de reflexão para “entrar no jogo” da vida. Diante disso, trazemos as palavras do próprio autor:

Situado, ele não pode deixar de situar-se, distinguir-se, e isso, fora de qualquer busca pela distinção: ao entrar no jogo, ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo, que se apresentam a ele como a todos aqueles que tenham a percepção desse jogo, como “coisas a fazer”, formas a criar, maneiras a inventar, em resumo, como possíveis dotados de uma maior ou menor “pretensão de existir”. (BOURDIEU, 2017, p. 64-65)

Tendo em vista as reflexões desenvolvidas a respeito das contribuições da teoria bourdieusiana, passamos a revelar, a seguir, alguns elementos importantes da teoria moscoviana.

2.2 As contribuições da Teoria das Representações Sociais em Moscovici

As representações sociais são entidades quase que tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. (MOSCOVICI, 2012, p. 39)

Moscovici (2012, p. 39) afirma que “a maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas de representações sociais”. Para este autor, a *representação social* é uma forma de conhecimento que visa a transformar o que é estranho em familiar, por meio da agregação da novidade a estruturas de conhecimento já existentes e dotadas de certa estabilidade (MOSCOVICI, 2012).

Explicando como as representações se estabelecem, Moscovici (2015) afirma que:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao

nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

Em nosso objeto de pesquisa, observamos a importância das representações que circulam livremente no ambiente escolar, e como, pouco a pouco, vão surgindo novas representações através das contradições e conflitos.

Conforme afirma Abdalla (2008, p. 12), as *representações* são importante ferramenta de análise para “investigar o que dizem os professores sobre o trabalho docente, suas práticas”, e conhecer “qual o sentido que dão para ele, ou seja, como veiculam conceitos e imagens a respeito da realidade que percebem e constroem” (ABDALLA, 2008, p. 12).

Souza, Novaes e Villas Bôas (2012) reafirmam a importância e pertinência da teoria moscoviana, ao utilizarem-se das explicações de Jodelet (2002, p. 22), quando anunciam que as *representações* podem ser traduzidas como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (SOUZA, NOVAES; VILLAS BÔAS, 2012, p. 23). Ou mesmo, quando as autoras mencionam Jovchelovitch (2008, p. 21), ao destacarem que as *representações sociais* “[...] se constituem de maneira dialógica e são geradas pelas inter-relações eu/outro/objeto-mundo” (p. 23).

Nesta direção, Souza, Novaes e Villas Bôas (2012) justificam também que a TRS é indicada em pesquisas referentes ao campo educacional por considerarem os aspectos simbólicos envolvidos na prática docente e em seu contexto de atuação. O que contribui para “a compreensão das construções sociais que, em determinados contextos históricos, definem as políticas e currículos da formação e do trabalho docente” (SOUZA, NOVAES; VILLAS BÔAS, 2012, p. 23).

Levamos em conta essa posição de Souza, Novaes e Villas Bôas (2012), porque, de fato, a interpretação das práticas das docentes investigadas, via TRS (MOSCOVICI, 2012), foi uma das formas de conseguirmos ressignificar as questões em torno da inclusão em sala de aula e da efetividade do direito à Educação.

Nesta linha de pensamento, também Machado (2021) nos ajuda na intelecção da teoria, sintetizando o complexo constructo de Moscovici (2015):

As representações são, assim, estruturas que conseguiram estabilidade pela transformação de uma estrutura anterior. E, neste sentido, a Teoria das

Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978, 2012) fornece o aporte interpretativo, tanto para dar visibilidade às representações, como para torná-las compreensíveis como formas de prática social. Pelos intercâmbios comunicativos em que as representações são estruturadas, passando, inclusive, por transformações, observamos que, a partir da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012), podemos compreender o mundo, suas ideias e as influências que estas exercem sobre os outros, dando sentido para o modo como as coisas são vistas (MACHADO, 2021, p.96).

Nesta perspectiva, Moscovici (2015, p. 220) nos explicita que: “[...] desde seu início, a teoria das representações sociais insistiu, com razão, no laço profundo entre *cognição e comunicação*, entre *operações mentais e operações linguísticas*, entre *informação e significação*” (grifos nossos).

Tais elementos assinalados serão considerados, com a intenção maior de compreender como os sujeitos da pesquisa ressignificam as práticas pedagógicas que desenvolvem a partir de suas percepções/representações. Ou, como diria Bourdieu (2017, p. 21), entender, assim, o significado de “[...] um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou dos *habitus*) [...]”.

Para Abdalla (2017a), esse espaço de tomada de posições também se dá por um processo de interação que há entre professores/as e seus alunos/as. E isso, como afirma a autora, pode gerar um novo “*habitus* profissional”, em especial, quando esses/as docentes “[...] colocam em jogo questões (e condições) em torno da formação e da profissionalidade docente” (ABDALLA, 2017a, p. 177).

A seguir, trataremos das *dimensões das representações sociais*, explicitando, um pouco mais, a respeito do significado das percepções/representações sociais neste nosso estudo.

2.2.1As dimensões para análise das Representações Sociais

Para a análise das percepções/representações, a presente Tese se vale das diretrizes exaradas por Moscovici (2012), ao promover uma análise dimensional das falas, gestos, imagens, opiniões dos sujeitos de pesquisa em seu contexto escolar.

Nesse sentido mencionamos também Abdalla (2008), para compreender nosso objeto de análise, uma vez que seu trabalho, no entendimento da TRS (MOSCOVICI, 2012), contribui para um “sistema de interpretação que nos serve de mediação”. Diante disso, Abdalla (2008) anuncia que a análise dimensional moscoviciana assume três dimensões conforme o que segue:

A *atitude* constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradoura presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito.

A *informação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. É variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. Esta dimensão nos remete à qualidade e à quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características.

O *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado. O que nos remete, ainda, para os conteúdos concretos relativos aos aspectos específicos do objeto representado e que constrói um espaço figurativo articulado. (ABDALLA, 2008, p.20).

Então, estamos tratando das dimensões das representações sociais, tais como: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. Entretanto, como indagou Moscovici (2015), em que sentido essas representações são sociais?

Segundo Moscovici (2015), as representações são sociais pois emanam desse “universo de opiniões”, que fazem “circular e reunir experiências, vocabulários, conceitos, condutas que se originam de fontes diferentes” (p. 57). Nesta direção, Moscovici (2015, p. 53) revela que “a representação [...] é um processo, que, de alguma forma, torna o conceito e a percepção intercambiáveis, pelo fato de se engendram reciprocamente”. E completa o autor, anunciando que ela “parte de um estoque de saberes e experiências, podendo deslocá-los e combiná-los para integrá-los aqui ou fazê-los se romper ali” (p. 57).

Além disso, é importante destacar que as representações são multidimensionais e acumulam uma multiplicidade de funções, que são explicitadas por Abdalla (2008), em seus estudos moscovicianos, conforme registrado a seguir:

1ª *Organização significativa do real*: é a função que atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais, contribuindo para tornar o sistema de interpretação mais perceptível e coerente. Deste modo, as representações sociais possibilitam ao sujeito uma orientação na forma de nomear e interpretar os diferentes aspectos do cotidiano;

2ª *Organização e orientação dos comportamentos*: como sabemos grande parte dos comportamentos do indivíduo são condicionados e orientados por suas representações. Conforme Moscovici (1961), as representações constituem uma orientação para a ação ao modelarem os elementos do contexto em que o comportamento ocorre. Neste sentido, a ação envolve um sistema representacional que articula o objeto com o seu contexto, pois: a) inclui modos

desejáveis de ação; b) proporciona a constituição do significado do objeto estímulo e da situação no seu conjunto; c) permite dar um sentido ao próprio comportamento, possibilitando a sua leitura à luz de uma representação (VALA, 2004);

3ª *Comunicação*: as representações sociais são imprescindíveis nos processos de interação e de comunicação entre os indivíduos e os grupos. Os atos de comunicação constituem atos de partilha de consensos, mas também de discussão e de argumentação. É importante salientar que a dinâmica argumentativa no contexto da comunicação para a gênese das representações, assim como a comunicação e linguagem também contribuem para a sua gênese e dinâmica;

4ª *Diferenciação social*: as representações sociais também intervêm para a diferenciação social dos grupos em interação. Segundo Moscovici (1961), as idiosincrasias da situação de cada grupo social contribuem para a especificidade de suas representações, sendo que estas últimas, ao resultarem, de algum modo, numa certa singularidade, contribuem para acentuar a diferenciação destes grupos. (ABDALLA, 2008, p. 21-22)

De acordo com Abdalla (2008), é preciso compreender, também, que “[...] se as *representações* se estruturam de acordo com as *estratégias* dos grupos ao nível de sua *funcionalidade*, também servem e justificam *comportamentos e avaliações* destes mesmos grupos” (ABDALLA, 2008, p. 22, grifos nossos).

A partir dessas considerações e já realizando um paralelo entre as teorias moscovicianas e bourdieusianas, é preciso destacar que, enquanto a primeira realiza, como vimos, uma análise dimensional para a compreensão das representações sociais; a segunda “[...] vem contribuir na medida em que privilegia uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que, aqui, constituem o espaço das posições e das tomadas de posição do professor” (ABDALLA, 2008, p.22) em relação às suas práticas. Em especial, quando se pretende tratar de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e que possam, de fato, garantir o direito à Educação.

Para ilustrar as dimensões das representações, recuperamos nosso objetivo de pesquisa que é: analisar as percepções/representações dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural em uma escola que acolhe adolescentes migrantes e/ou refugiados, a fim de compreender se é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham o direito à Educação.

O que, neste momento, remete-nos aos processos de *objetivação* e *ancoragem*, pelos quais, poderemos compreender as ações praticadas pelos sujeitos investigados em nosso “lócus” de pesquisa.

2.2.2 O processo de objetivação e de ancoragem

A *objetivação* mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma determinada realidade social, enquanto que a *ancoragem* permite apreender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais e como eles a exprimem. (MOSCOVICI, 2012, p.158-159)

Conforme a epígrafe acima, é possível compreender o que Moscovici (2012) estava anunciando como processo de objetivação e de ancoragem; uma vez que este autor entende que “a representação social é elaborada a partir de dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem” (p.100).

A *objetivação*, segundo Moscovici (2012, p. 100), “[...] permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material”. Nesta perspectiva, continua o autor: “Objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização”, e “[...] também significa transplantar, no plano da observação o que será só inferência ou símbolo” (p.101).

Para Vala (1997), nos estudos que fez sobre a formação das representações sociais em Moscovici, a *objetivação* se refere “[...] à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural” (VALA, 1997, p. 360). E este autor, com base ainda em Moscovici (1961), anuncia que este percurso da *objetivação* compreende três etapas, que sintetizamos a seguir:

1ª etapa – quando “[...] as informações, crenças e ideias acerca do objecto da representação sofrem um processo de seleção e de descontextualização” (VALA, 1997, p. 360);

2ª etapa – corresponde “[...] à organização dos elementos, à sua esquematização estruturante” (VALA, 1997, p. 361). Vala (1997) explicita, aqui, que Moscovici se reporta às noções de “esquema” ou “nó figurativo” para explicitar que são “noções básicas que constituem uma representação”, e estão organizadas de forma “[...] a constituírem um padrão de relações estruturadas”; e

3ª etapa – refere-se à *naturalização*, que se define pelo fato dos “[...] conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações se constituírem como categorias *naturais* e adquirirem materialidade (VALA, 1997, p. 361).

Esse processo de *objetivação* que passa por seleção e descontextualização, e depois se organiza como uma “esquematização estruturante”, para que se possa

compreender um “padrão de relações estruturadas”, chega, então, à “naturalização”, adquirindo, assim, a materialidade possível.

Já o processo de *ancoragem*, conforme Moscovici (2015), “[...] designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade”. Ou seja, conforme afirma este autor, é pelo processo de ancoragem que “[...] a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 2015, p.156).

Por sua vez, Denise Jodelet (2001, p. 38) também discorre sobre a *ancoragem*, dizendo que ela “[...] enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência” (p. 38).

Em relação ao processo de *ancoragem*, Vala (1997, p. 362) também nos revela que “[...] a ancoragem precede a objectivação, por um lado, e que, por outro, se situa na sequência da objectivação”.

O que é importante lembrar, e concordamos com Vala (1997, p. 362), é que “uma representação social é um código de interpretação no qual *ancora* o *não familiar*, o *desconhecido* e o *imprevisto*” (grifos nossos).

Importa, considerar, aqui, que é preciso observar as conexões entre as *representações sociais* e as *relações sociais*. E, neste sentido, como afirma Moscovici (2012), é necessário compreendermos a rede de significados que possibilita a compreensão desses processos sociocognitivos, ou seja, da *objectivação* e da *ancoragem*.

A próxima seção discutirá as relações possíveis das duas abordagens teóricas para a compreensão da diversidade cultural e das pedagogias de inclusão.

2.3. Relações possíveis das duas abordagens teóricas para a compreensão da diversidade cultural e das pedagogias de inclusão

A intenção desta seção é traçar algumas possíveis aproximações entre as teorias de Pierre Bourdieu (2006, 2013, 2015, 2017, 2018b, 2018c, 2020, 2021) e de Serge Moscovici (2011, 2012, 2015), para a compreensão da diversidade cultural e das pedagogias de inclusão.

Ao tratar das relações e aproximações entre esses dois teóricos - Bourdieu e Moscovici -, é preciso destacar que já há autores que vêm se preocupando com essas interfaces e mencionamos alguns deles, tais como: Abdalla (2008, 2013, 2019b, 2022), a

Abdalla e Villas Bôas (2018, 2019), Jesuíno (2018, 2019, 2022), Domingo Sobrinho (2019), Lima e Campos (2015, 2019), Campos e Lima (2018), Villarreal (2019) e Villarreal, Barreiro e Castorina (2022), dentre outros.

Abdalla (2019), por exemplo, reafirma, em publicação recente, que as aproximações entre Bourdieu e Moscovici geram múltiplas discussões, pois alguns teóricos acreditam que não se tratam de teorias harmônicas. No entanto, a autora destaca, por exemplo, alguns conceitos desenvolvidos por estes dois teóricos que se complementam, dentre eles:

[...] o lugar do simbólico na construção do conhecimento social e na mudança da realidade social; o conceito de *habitus* e as noções de interação e relações sociais, que ressaltam a contribuição da complementaridade entre estes dois autores; a tensão entre a estabilidade e mudança na obra de ambos; o que para estes autores significa tratar do senso comum; a relação entre representações sociais e o poder simbólico; as representações e a influência social no campo das lutas simbólicas. (ABDALLA, 2019, p.14)

Abdalla e Villas Bôas (2019, p. 108-114) vão além, destacando algumas pistas para as aproximações teóricas entre Bourdieu e Moscovici. A *primeira* delas tem a ver com “a tomada de posição e/ou de atitude: as rupturas a partir das intenções”. O que implica compreender as rupturas a partir das *intenções*, quando Abdalla e Villas Bôas (2019, p. 108-110) indicam, por exemplo, as aproximações em relação ao plano intencional dos dois autores; pois, tanto Bourdieu quanto Moscovici se referem à importância de serem consideradas as intenções dos agentes/sujeitos no espaço social.

A *segunda pista* - “Fazer da relação teoria e prática uma construção de sentido/significado” -, quando Abdalla e Villas Bôas (2019, p. 110-112) destacam que, nas duas teorias, existe um sistema de relações e de interpretações que se integram, regulam o contexto, as normas e fins, conforme Moscovici; assim como a orientação para a mudança, tendo em vista o “campo de possíveis”, como imprime Bourdieu.

E a *terceira pista* - “Estabelecer relação entre o pensamento, a linguagem e a comunicação” (p. 112-114) – ao explicitarem que tanto Bourdieu quanto Moscovici situam a importância das “relações de comunicação”, que colocam em “interação o pensamento e a linguagem”, atualizando, como reforça o primeiro, “relações de força e de sentido”; ou como enfatiza o segundo, meios de “elaboração de uma representação da realidade”. As autoras concluem, desvendando outras pistas (p. 114-115): a) o “significado do poder simbólico (força da representação), para se compreender o espaço

social” (p. 114); e b) a compreensão dos “fenômenos das representações sociais”, pois são eles que orientam as “atitudes, informações e o campo de representações e imagens, afetando os comportamentos e as comunicações no campo da educação” (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2019, p.114).

Quando pensamos em práticas de desenvolvidas pelos professores/as em relação à educação e à mudança social, segundo Abdalla e Villas Bôas (2018), é necessário compreender as noções de *influência social* e de *mudança*. Conforme as autoras: “A influência se exerce em duas direções: da maioria em relação à minoria e da minoria em relação à maioria” (p. 35).

Um outro olhar, mas que também se soma ao que foi apresentado anteriormente, é o de Campos e Lima (2018, p.107), que mencionam, também, aproximações e diferenças entre Bourdieu e Moscovici, como observamos a seguir:

Em ambos, é possível perceber relações entre o mundo material e as formas simbólicas, embora Bourdieu enfatize mais os efeitos de dominação das instituições sociais (o “campo” e seus “capitais” são fundamentais para compreendê-los) e Moscovici, as interações grupais que, por meio da comunicação, permitem aos grupos (em consenso ou em conflito) atribuir significados a objetos que lhes afetam e, assim, dar sentido ao mundo que os cerca. (LIMA; CAMPOS, 2018, p. 107)

As duas teorias podem refletir crenças grupais e realidades partilhadas, uma vez que as representações sociais (RS) designam o saber do senso comum. Em nosso estudo específico, poderíamos justificar os casos em que os refugiados deixam de ser acolhidos, pois são considerados nocivos à economia em que serão incorporados, pois irão onerar o estado e “tirar” os empregos dos “nacionais”. Analisando pela teoria da ação, os refugiados deixam de ser acolhidos, pois, no caso, a escola tende a reproduzir a violência simbólica e a manter o capital social originário, impedindo, assim, a inclusão dos jovens menos favorecidos.

Entretanto, como destaca o próprio Bourdieu (2017), é possível apostar nos “espaços dos possíveis”; pois, como este autor nos ensina:

É certo que a orientação da mudança depende do estado do *sistema de possibilidades* [...] que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado, mas não é menos certo que ela depende também dos interesses (frequentemente “desinteressados”, no sentido econômico do termo) que orientam os agentes – em função de sua posição no polo dominante ou no polo dominado do campo – em direção a possibilidades mais seguras, mais estabelecidas, ou em direção aos possíveis mais originais entre aqueles

que já estão socialmente constituídos, ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada. (BOURDIEU, 2017, p. 63)

Nesta direção, consideramos também as ideias desenvolvidas por Santos (2020), que explicita sobre a importância de se compreender a respeito das “[...] mudanças ocorridas dentro da sociedade, entendendo sua dimensão plural e a rapidez com que acontecem e por que acontecem” (2020, p.71). E, nesta perspectiva, considerar, sobretudo, o que podemos denominar como a tese, desenvolvemos a partir da pesquisa realizada. Ou seja, em que medida é importante defender a produção de sentidos, que está por detrás das propostas educacionais e das práticas dos/as professores/as, quando se tem a intenção de desenvolver *pedagogias de inclusão em uma perspectiva da diversidade cultural, que possa integrar e acolher os estudantes migrantes e/ou refugiados, de modo a que todos tenham o direito à Educação*.

Tomando por base a diversidade cultural encontrada em nosso *lócus* de pesquisa, pretendemos levar em consideração, também, o que Jodelet (2002, p. 57) anuncia, quando diz que: “existe certo número de consequências que afetam a relação do estrangeiro com o grupo e o modo como este o trata”. Ou mesmo, quando nos faz refletir que, sem raízes no interior do grupo, “[...] o estrangeiro não compartilha dos mesmos particularismos e das mesmas parcialidades nem do mesmo apego às tradições, o que autoriza uma atitude de ‘objetividade’, que é uma liberdade” (p. 57). Por outro lado, essa liberdade pode desencadear tensões; uma vez que, em muitos momentos, este sujeito se distancia do grupo no qual está inserido –, no caso dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (EF II).

E é, diante dessa diversidade cultural, que os/as professores/as precisam contribuir com o seu trabalho docente, a fim de possibilitar desenvolver o que estamos considerando como as “pedagogias de inclusão”, conforme documento da Unesco (2018) e de acordo com Abdalla (2019a, 2020, 2021) e Abdalla e Almeida (2020) e Abdalla e Villalva (2022a, 2022b).

Por outro lado, não podemos desconhecer, como apontam Souza, Novaes e Villas Bôas (2012, p. 24), que “o professor constrói realidades enquanto processo de mediação, de relação, elaboradas não como um reflexo da realidade externa, mas como uma construção mental de um determinado objeto, decorrente de sua atividade simbólica no contexto do sistema social mais amplo”. Diante disso, o profissional professor/a não se

limita a passar conteúdos, mas em construir significados à medida que consegue teorizar a respeito de sua própria realidade social e profissional.

Destacamos, assim, que a abordagem teórica, aqui apresentada, já está contribuindo para o entendimento dos dados coletados, em especial, quando observamos que o grupo de professores/as da Escola investigada buscam o tempo todo criar “espaços dos possíveis”, conforme Bourdieu (2017). O que significa reinventar projetos de ação que possam integrar seus estudantes, acolhê-los e, sobretudo, incluí-los.

A próxima seção buscará definir alguns aspectos que podem também contribuir com a análise que faremos posteriormente. Mediante isso, procuramos, mais uma vez, redefinir o conceito de *percepções e representações*, que estamos desenvolvendo sob a ótica bourdieusiana e moscoviciana. E, neste sentido, aproximamo-nos, em especial, da abordagem societal de Doise, que vem complementar o entendimento das relações entre Bourdieu e Moscovici.

2.4 Das representações via abordagem societal: uma tentativa de “conversão reflexiva”

Diante das questões postas neste Capítulo teórico, procuramos, aqui, desvendar o que estamos entendendo sobre o que Bourdieu (2017) considerou como “conversão reflexiva”, ao repensar o nosso objeto de pesquisa. Procuramos, em princípio, seguir os próprios passos indicados por Bourdieu (2019). Ou seja, desenvolver um “exercício reflexivo”, a fim de “[...] controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas” (BOURDIEU, 2019, p. 694).

Iniciamos, assim, com a nossa “pretensão de existir”, como diria Bourdieu (2017), situando a nossa questão-problema: *Quais são as percepções/representações dos/as Professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas frente aos desafios da diversidade cultural em uma escola que acolhe adolescentes migrantes e/ou refugiados?*

Refletindo, mais uma vez, sobre essa questão, no sentido de uma “reflexividade reflexa”, sentimos necessidade de conceituar, ainda com a contribuição de Bourdieu, Moscovici e outros autores, sobre o significado de enveredar pelo caminho das percepções/representações e delinear como seria este nosso caminho.

Nesta direção, consideramos oportuno lembrar que Abdalla (2013, p. 119) considera o conceito de *representação* como um dos mais abrangentes, pois ele acaba

incluindo outras noções em seu interior, que estão “[...] relacionadas ao sistema complexo de relações simbólicas e não simbólicas, que permeiam as condições de existência material”. E, diante disso, a autora chama a atenção que, para Bourdieu, “a realidade é, primeiro, representação” (p. 119).

Também, foi preciso recorrer a Wagner (1995, p. 173), para compreender um pouco melhor “as relações possíveis entre o *habitus* incorporado pelos sujeitos da pesquisa e como eles compartilham suas representações sociais”. E isso ficou um pouco mais claro com as palavras deste autor, a seguir:

Mesmo que indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social possam ser bastante diferentes em termos de suas personalidades, eles se aproximam uns dos outros no que diz respeito à estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e de sua ação. Eles são similares com respeito ao *habitus* que incorporam, bem como com respeito aos padrões de linguagem e a racionalização que compartilham, isto é, com respeito às suas representações sociais.

Nesta linha de pensamento, concordamos, também, com Wagner (1995, p. 172), quando anuncia que: “As condições sociais em que um grupo vive delimitam o espaço de experiência de seus membros”. E, ainda, continua o autor: “[...] a condição mental dos membros de um grupo reflete uma estrutura social”. Ao explicitar essas suas proposições, Wagner (1995) menciona que concorda com a posição de Bourdieu em relação à expressão bourdieusiana “homologia estrutural”, e que a entende como: “[...] uma relação homológica entre as diferentes estruturas do campo social, isto é, uma relação que é caracterizada por uma causalidade, função e história comum aos dois campos.” (WAGNER, 1995, p. 172-173).

Retomamos, aqui, as palavras do próprio Bourdieu (2021, p. 245) a respeito do significado de “homologia estrutural”, quando ele explica que:

[...] os sistemas de classificação que os agentes sociais empregam em sua prática para pensar o espaço no qual estabelecem uma relação com a estrutura desse espaço e aparecem como *homólogos à estrutura desse espaço*, de maneira que podemos formular a hipótese de que eles são, em parte, o *produto da interiorização da estrutura desse espaço*. (BOURDIEU, 2021, p. 245, grifos nossos)

Bourdieu (2021) quer nos ensinar, em outras palavras, que, nessa lógica:

[...] cada um agiria, dependendo do princípio da ação, em função das *percepções* que tem dos outros e das *percepções* que os outros têm de si. [...]

Na verdade, eu acho que os agentes sociais são determinados em suas condutas pela *representação de si e dos outros*, desde que entendamos que essa representação dos outros é função das *posições* que o representante, aquele que representa e o representado ocupam [respectivamente] no *espaço objetivo*. (BOURDIEU, 2021, p. 320, grifos nossos)

Explicitamos, então, que é sobre essas *percepções e/ou representações*, que, como aponta Bourdieu (2021, p. 94), estão na “lógica do conhecimento prático”, e que procuramos identificar e analisar a partir da pesquisa desenvolvida e que se encontra no Capítulo IV desta Tese.

Nesta direção, é preciso destacar ainda que nos orientaremos, também, no âmbito da perspectiva de Doise (2002), que tem uma abordagem societal para análise das representações sociais. Em seus trabalhos, Doise (1980, 1985, 1999) muito se aproxima da posição de Bourdieu, em especial, por conta desta abordagem posicional do estudo das representações sociais (DOISE. 2002). Tal abordagem tem como objetivo, segundo Doise (2002, p. 27):

[...] articular explicações no nível do indivíduo e explicações de ordem social, mostrando como o indivíduo dispõe de processos que lhe permitem funcionar em sociedade e, de uma maneira complementar, como as dinâmicas sociais, particularmente interacionistas, posicionais ou de valores e de crenças gerais, orientam o funcionamento desses processos.

Destacamos, ainda que sumariamente, que, para Doise (2002, p. 28), há quatro níveis de análise que uma *abordagem societal* deveria integrar. São eles:

1º nível – é aquele que “[...] focaliza o estudo dos processos intra-individuais”; ou seja, que analisa o modo como “[...] os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente” (p. 28);

2º nível – quando se descrevem “os processos inter-individuais e situacionais” (p. 28), procurando que seus “sistemas de interação” forneçam “[...] os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível” (p. 28);

3º nível - relaciona-se às “[...] diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais”; e busca analisar “[...] como suas posições modulam os processos do primeiro e segundo níveis” (p. 28); e o

4º nível – refere-se aos “sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais”, adotando como pressuposto que “as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, não somente dão significação aos

comportamentos dos indivíduos, como também criam ou dão suporte às diferenciações sociais em nome de princípios gerais” (p. 28).

Esses níveis de análise, que, didaticamente, estão separados, mas que se integram, e que também foram discutidos por Almeida (2009), serão considerados quando da interpretação dos dados de nossa investigação; uma vez que apresentam ligações significativas com as abordagens bourdieusiana e moscoviana.

Nesta perspectiva, desenvolvemos a análise das *percepções/representações* dos sujeitos de pesquisa, que se encontra no Capítulo IV, com base nos autores aqui mencionados, procurando situar, de um lado, questões em torno da *diversidade cultural*, identificando os efeitos das políticas educativas no direito à Educação e os desafios do trabalho docente neste cenário; e, de outro, buscando delinear o que pensam os/as professores/as a respeito das pedagogias de inclusão, colocando, em pauta, suas necessidades e perspectivas de formação e refletindo sobre a organização da prática pedagógica, quando se deseja possibilitar estratégias de acolhimento, integração e inclusão.

Mediante os elementos anteriormente descritos, o próximo Capítulo tratará de explicitar os caminhos da pesquisa, a fim de mostrar os passos que foram tomados para chegar à análise/interpretação dos dados da pesquisa e alcançar os objetivos traçados.

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA PESQUISA

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. (GATTI, 2012, p.9)

Os caminhos da pesquisa são os meios pelos quais conseguimos criar um “corpo de conhecimentos sobre determinado assunto” (GATTI, 2012, p. 9). Segundo Gatti (2012, p. 10), a pesquisa é “[...] um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial”.

Tendo em vista o significado da pesquisa, este Capítulo pretende anunciar os caminhos da pesquisa desenvolvida, ao investigar as percepções/representações de professores/as sobre as suas próprias práticas, com a intenção de compreender a importância das pedagogias de inclusão em uma perspectiva da diversidade cultural. Pedagogias, que possam integrar e acolher os estudantes migrantes e/ou refugiados, em especial, aqueles que estão nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a que tenham o direito à Educação.

Iniciamos, então, fazendo uma breve contextualização sobre a pesquisa. Passamos, a seguir, a contextualizar a Escola de Ensino Fundamental II – *lócus* da pesquisa, colocando, em destaque, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que imprime, a nosso ver, um certo “*habitus cultural*”¹³, como diria Bourdieu (2017, p. 27).

Foi, então, nesta Escola, ou seja, neste espaço social, que realizamos a coleta dos dados: observação em sala de aula, entrevistas com os gestores e entrevistas narrativas com duas professoras e aplicamos um questionário para nove (09) professores/as que lá trabalham. Vale destacar que a pesquisa de campo compreendeu três momentos (lapsos temporais) no tocante às observações (APÊNDICE III), às entrevistas narrativas (antes e depois da pandemia) (APÊNDICE IV) e à aplicação de questionário (APÊNDICE VII).

¹³ Para Bourdieu (2017, p. 27), o “*habitus cultural*” é permeado por uma “[...] relação complexa entre as estruturas objetivas e as construções subjetivas, situada além das alternativas comuns do objetivismo e do subjetivismo, do estruturalismo e do construtivismo e até do materialismo e do idealismo [...]”. Trata-se, continua o autor, de um “*habitus cultural*”, que se traduz por um espaço social, que seria “[...] a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele” (BOURDIEU, 2017, p. 27).

Tivemos uma primeira reunião com a equipe gestora da Escola, em meados de 2019. E, logo em seguida, começamos a observação em sala de aula, acompanhando a professora R, de História, professora indicada pela gestão da escola.

Permanecemos indo semanalmente à escola até o final do ano letivo. Participando de reuniões, eventos artísticos e das aulas. Iríamos retornar, após o Carnaval de 2020, para retomar a coleta de dados. No entanto, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional. E, em 11 de março de 2020, caracterizou a covid-19¹⁴ como uma pandemia, o que implicou no cancelamento das aulas presenciais em praticamente o mundo todo.

Houve um período de adaptação da população e dos governos, em um esforço para que as crianças, adolescentes e jovens, impedidos de circular, continuassem seus estudos na modalidade virtual.

A pandemia resultou em instabilidade social e econômica global, e a desinformação circulou pelas redes sociais e nos meios de comunicação em massa.

Com as escolas fechadas, os governos locais buscaram achar soluções para que o *déficit* escolar não aumentasse. As escolas particulares compraram programas, treinaram seus professores e tentaram normalizar a ideia da escola virtual. A escola pública enfrentou muitos problemas. E, aqui, nem entraremos no mérito da aquisição de estrutura por parte do Estado e nem de capacitação/formação aos docentes.

Ressaltamos, porém, que as atividades escolares deveriam ser realizadas virtualmente – ou seja, com o acesso via internet, por um computador ou celular. Mas nesse quesito, “o cenário nacional se repetiu, onde ao longo do ano de 2020, muitas crianças, adolescentes e jovens deixaram de assistir às aulas pela falta de acesso à internet, por falta de alimentação, pela ausência do ambiente escolar”, conforme indicam Vilalva, Ling e Pacheco (2021, p.1).

Dessa forma, mantivemos contato com a equipe gestora via WhatsApp, tentando acompanhar as práticas que vinham sendo desenvolvidas, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, as práticas dos professores e as reuniões e projetos desenvolvidos pelo Facebook.

¹⁴ A covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (síndrome respiratória aguda grave).

No primeiro semestre de 2022, retomamos a coleta de dados presencialmente. Registrado isso, passamos a contextualizar a pesquisa.

3.1 Da contextualização da pesquisa

Trata-se de uma investigação qualitativa, e, segundo Bogdan e Biklen (1994), a expressão *investigação qualitativa* é usada “[...] como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p 16).

Conforme Bogdan e Biklen (1994), há características para que uma investigação seja qualitativa. Reproduzimos, aqui, algumas delas, registrando uma breve comparação com o desenvolvimento de nossa pesquisa: 1ª os dados também foram coletados em um “ambiente natural”; ou seja, “recolhidos em situação” (p. 47); 2º foram descritos em formas de “palavras ou imagens e não de números” (p. 48); 3º consideramos mais o “processo da pesquisa” do que seus “resultados”; e, neste sentido, os “significados dos dados” foram sempre “negociados” (p. 49); 4º analisamos os dados também de “forma indutiva”, e, como afirmam os autores, levamos também em conta uma “teoria fundamentada”, em que “o processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p. 50); e 5º consideramos ainda que “o significado é de importância vital” (p. 50), colocando o nosso interesse “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50).

Em consonância com o Projeto maior, em que estamos inseridas, e que se intitula “Olhares psicossociais para a prática docente”, acompanhamos professores/as de uma Escola Municipal dos anos finais do Ensino Fundamental (EF II), que atendessem a alunos imigrantes/refugiados na cidade de São Paulo. E, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo¹⁵, existem mais de 8.190 (oito mil cento e noventa) crianças estrangeiras matriculadas nas escolas municipais da capital.

Diante da necessidade de se escolher uma delas, foi-nos indicado, por um membro da Cáritas¹⁶: a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Infante Dom Henrique”.

¹⁵Portal dados abertos: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade>.

¹⁶ Cáritas é uma confederação de 170 organizações humanitárias da Igreja Católica, que atua em mais de duzentos países, incluindo o Brasil (Caritás Brasileira). A Caritás Brasileira, fundada em 12 de novembro

A seguir, iremos descrever as etapas da pesquisa, em que fizemos uma revisão bibliográfica, coletamos os dados e, em seguida, realizamos a respectiva análise.

3.2 Do contexto da Escola: *locus* da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Infante Dom Henrique” foi criada pelo Decreto nº 4.859, de 15/02/1960, com a denominação Escola Agrupada Municipal “Infante Dom Henrique”, passando, posteriormente, pelas seguintes denominações: Escola Agrupada “Infante Dom Henrique”, Escola Municipal de 1º Grau “Infante Dom Henrique”, até chegar à atual denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental “Infante Dom Henrique”.

A partir da década de 1950, decorrente de intercâmbio cultural entre Brasil e Bolívia, os imigrantes bolivianos começam a chegar em São Paulo, o que demarca a característica intercultural desta escola. Além de atender aos alunos oriundos da Bolívia ou descendentes de outras nacionalidades, também atende a outros sujeitos oriundos de outros países, que povoaram a região, entre os quais podemos citar: Angola, Argentina, China Marrocos, México, Paraguai, Síria, Uruguai, entre outros (dados retirados do PPP da Escola).

Desde sua entrada, a EMEF nos convida a um passeio pela diversidade e inclusão. Ela possui um mural colorido na parede: rostos estilizados de pessoas de diferentes etnias e culturas, representando a diversidade. Acima da pintura, uma inscrição: “Por uma escola pública inclusiva”. Esse conjunto, criado pela artista chilena Verónica Ytier, representa um bom resumo das políticas que vêm sendo implantadas no colégio, com o foco no combate ao racismo e à xenofobia e na inclusão de minorias.

A seguir, a Figura 3 – Mural da Escola – retrata bem essa diversidade cultural, e, com isso, a imagem de uma Escola que pretende integrar, acolher e incluir seus estudantes.

de 1956, é uma das 170 organizações-membro da Cáritas Internacional; é, também, um organismo da CNBB e possui uma rede com 187 entidades-membro, 12 regionais e 5 articulações. Para maiores esclarecimentos, as informações estão disponíveis no *site*: <http://caritas.org.br/historia>.

Figura 3 – Mural da Escola



Fonte: dados indicados no site: uol/Sp. Matéria de Caio do Valle.
<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/01/17/escola-publica-do-centro-de-sp-entra-em-projeto-internacional-da-unesco.htm?cmpid=copiaecola>

Além dessa Figura, que retrata a diversidade cultural, o Quadro 2, a seguir, destaca os fatos marcantes da história da Escola, que foi mudando sua denominação; além disso, apresenta os decretos e os diferentes momentos que a marcaram enquanto Unidade Escolar (UE).

Quadro 4 - Fatos marcantes da história da Escola

Denominações Anteriores:

- Escola mista do Canindé
- Escola Agrupada Municipal “Infante Dom Henrique”
- Escola Agrupada “Infante Dom Henrique”
- Escola Municipal de 1.º Grau “Infante Dom Henrique”
- Escola Municipal de Ensino Fundamental “Infante Dom Henrique”

Decretos:

Decreto de Criação: n.º 4859/60 de 02/09/60

Data Oficial de Inauguração: 15/02/60

Decreto de Denominação: n.º 5743/63 de 11/11/63

Decreto de Instalação do “curso primário”: n.º 6403/66 de 10/02/66

• **Em 1973: Implantação do curso de “5ª a 8ª séries”,** pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

• **Em 2019:** inaugura-se a EJA na Escola com seis (6) turmas.

• **Em 23/07/2008:** Processo de inauguração do trabalho com roteiros de aprendizagens.

Fonte: dados elaborados pela autora a partir do PPP da Escola (2019).

Também, destacamos, conforme o PPP (2019), que há um regime de Comissões estudantis que abordam os seguintes temas: 1) Comitê: Social/ Ideológico; 2) Comitê: Espaços de Estudos e seus usos; 3) Comitê: Materiais de estudos, roteiros, livros didáticos, acesso a internet, materiais em sala de aula; 4) Comitê: Entrada, Intervalo e Saída; 5) Comitê: Limpeza; 6) Comitê: Arte e práticas culturais; 7) Comitê: Esportes; 8) Comitê: Festas; 9) Comitê: Imigrantes; 10) Comitê da Assembleia: formado pelos porta-vozes de cada grupo.

Por outro lado, existem ainda parcerias com as seguintes instituições: a) a Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SMDH); b) o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IF-SP); c) o Programa de Formação de Professores da Comissão Coordenadora dos Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CoC); d) o GT “Relações entre línguas na escola”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americanas da USP; e) o Grupo de Extensão do Projeto Imigrantes da Faculdade de Direito do Largo São Francisco; f) a Organização Social Carlota; g) o Projeto “Português e Cultura Brasileira para estrangeiros e pessoas em situação de refúgio”; h) a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas – Unesco; i) o Coletivo Lado Bom; j) o Programa Escolas – campus da FE-USO; k) o Museu da Pessoa; l) a Organização Não Governamental (ONG) “Corrida Amiga”.

Além disso, o PPP (2019) informa que houve parcerias específicas, dentre outras, com o Prof. Lineu Norio Kohatsu, do Instituto de Psicologia da USP; e com as Profas. Lisete Arelaro e Sônia Kruppa, coordenadoras do Projeto de Extensão “Avaliação Institucional – a participação da comunidade”, vinculado à Faculdade de Educação da USP; dentre outras parcerias.

Nesta direção, a Escola também desenvolve projetos em torno dos seguintes aspectos: a) criação de espaços onde os jovens podem compartilhar sua língua, cultura, hábitos (Escola Apropriada); b) Poesia e Música: SLAM; e c) Projeto: o Migrantes mora em minha casa. Tais projetos e outros serão descritos mais adiante.

Em relação aos professores, o Diretor da Escola destaca que estabeleceu como ponto de partida permanente os encontros denominados de reuniões de articulação, de organização pedagógica e de avaliação. E explicitou, também, que os professores com jornada completa (34 professores) realizam o Processo Formativo do PEA (Projeto

Especial de Ação) de 2ª a 5ª feira, juntamente com a Coordenação Pedagógica por duas horas/aulas diariamente.

Para que possamos conhecer melhor o espaço físico da Escola, a seção, a seguir, além de retratar brevemente algumas salas de aula, também apresenta atividades que os/as alunos/as desenvolvem. Destacamos, ainda, que as fotos foram todas retiradas do *site*, que tem acesso público.

3.2.1 Do espaço físico

A Escola conta com: 9 salas de aula comuns, uma brinquedoteca, uma sala multimídia, uma sala de educação física, uma sala de recursos multifuncionais (PAEE), um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma sala de sustentabilidade (externa), uma sala de professoras e professores, uma sala para mediação de conflitos, em que fica a assistente de direção, dois almoxarifados, uma sala de coordenação, uma sala de direção, a Secretaria, 4 banheiros, 3 quadras poliesportivas, um pátio, um bosque, um parque com balanços e escorregadores, um refeitório e estacionamento externo.

Os espaços voltados para os estudantes recebem usos diferenciados ao longo dos três períodos. No período da manhã (das 7h às 12h), há muita circulação dos estudantes em todos os espaços que permanecem abertos durante todo o período e realizam seus estudos com o auxílio dos/as professores/as.

No período da tarde (das 12h às 19h), os estudantes fixam em salas fixas e circulam nos horários em que vivem os projetos da escola. Aproximadamente, 17 aulas das 40 aulas semanais são experienciadas pelas crianças.

No período noturno (das 19h às 23h), as turmas também ficam fixas nas salas de aula. E, neste período, a Escola atende aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

São 10 turmas no período da manhã (5º ao 9º ano), 9 turmas à tarde (1º ao 4º ano do Ensino Fundamental e uma turma do “Portas Abertas” – Português para imigrantes) e 7 turmas à noite (3 etapas iniciais e 3 etapas finais da EJA e uma turma do “Portas Abertas” – Português para imigrantes). Além disso, a Escola também oferece oportunidade de ampliação do horário de atendimento com diversas atividades: Programa de Recuperação Paralela (ainda em aberto em 2019), Projeto Escola sem Fronteiras, Projetos de Artes, Música e Português para imigrantes e pessoas em situação de refúgio;

além daquelas atividades previstas no Programa São Paulo Integral, especialmente no que tange aos territórios do saber.

Há um Projeto Especial de Ação (PEA), adotado pela Escola, para os ciclos de Alfabetização, interdisciplinar e autoral, que se centra em uma proposta versada em trabalhos interdisciplinares, que incidem nos processos das avaliações e no currículo, permitindo, assim, a mediação de um trabalho situado na melhoria dos instrumentos avaliativos e ressignificação curricular, vislumbrando a integração das disciplinas por meio dos “roteiros de aprendizagem”.

Também, está registrado no PPP (2019), que a Escola espera, com o desenvolvimento dos “roteiros de aprendizagem”, que seus alunos, professores, funcionários e equipe pedagógica efetivem um trabalho mais coletivo, sejam mais participativos, solidários, responsáveis, autônomos, críticos e, conseqüentemente, sintam maior prazer em fazer parte daquela instituição educacional.

Neste sentido a EMEF “Infante Dom Henrique” atende a estudantes de três grandes comunidades, sendo que essas se localizam em três blocos: a) ao lado da Escola, está a comunidade da Vila; b) a que se refere ao prédio do Olarias se localiza na quadra detrás da Escola; e c) a comunidade restante fica em casas localizadas na região do Morrinho (atrás da campineira). Até o encerramento da pesquisa (2022), a Escola contou com, aproximadamente, 720 estudantes.

Fora desses três grandes grupos, temos os estudantes imigrantes que vêm de outros lugares das regiões da Vila Guilherme, Armênia e Pari. No PPP da Escola, temos a sistematização dos dados do censo que fizemos no final de 2018¹⁷.

A partir das diversas formas de comunicação, que estabelecemos com a comunidade escolar, destacamos que a mesma considera que são importantes as seguintes reuniões: a) com o Conselho de Escola; b) com a Associação de Pais e Mestres (APM), reuniões de território, reuniões com os pais dos estudantes que acessam o atendimento educacional especializado. Em nossa avaliação, destacamos que esta UE aparece como uma escola de referência na região, e, mais significativo ainda, é que os pais desejam permanecer com seus filhos matriculados.

É preciso destacar, também, que a Sala dos Professores é o espaço de partilha das alegrias e dores do cotidiano escolar. Notamos que este lugar também é organizado

¹⁷Para maiores esclarecimentos, segue o link da síntese da pesquisa censitária: https://drive.google.com/open?id=0Bzk_ZzQ2O6rgTHBTV9YeUw1SnFBcjRHM21qY2JENk1IbEhN.

diferentemente ao longo do dia. Ou seja: a) no período da manhã - existe um espaço de integração; b) no período da tarde - o espaço fica mais reservado, e os/as professores/as interagem menos e procuram se alimentar de forma mais introspectiva; e c) já, no período noturno - há um espaço de partilha menos constante, pois se divide com o pátio, onde também se encontram diversos professores.

Quanto à dinâmica da Escola, o PPP (2019) prevê que os intervalos das aulas cumpram sentidos distintos para cada período escolar:

- a) no período da manhã - trata-se de um grande encontro para todos os estudantes que se alimentam, trocam ideias e dialogam sobre seus cotidianos;
- b) no período da tarde - o intervalo é separado em dois grupos (1ºs e 2ºs, 3ºs e 4ºs anos), pois a rotina de brincadeiras e interações exige mais espaço para sua efetivação, e congrega em torno de 250 estudantes simultaneamente; havendo uma divisão para que os alunos possam se alimentar de forma mais organizada; e
- c) no período da noite - o intervalo cumpre um papel de integração entre estudantes e trabalhadores da escola, que se alimentam nas mesmas mesas, ocupando um valor simbólico fundamental no cotidiano escolar.

Vale salientar, que antes da pandemia, os alunos se reuniam quinzenalmente. Para quebrar a barreira cultural, diminuir a xenofobia, foi desenvolvido o Projeto “Escola Apropriada”, em que os alunos migrantes/refugiados poderiam apresentar sua história, culinária e arte dos países de origem. Atualmente, a Escola vem tentando restabelecer este Projeto.

Para ilustrar os ambientes escolares, apresentamos uma foto que retrata as “salas-ambiente”. As chamadas “salas-ambiente” são as salas onde os professores de diferentes componentes curriculares ficam à disposição dos alunos/as, atuando como mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, na Figura 4, podemos observar estudantes brasileiros e estrangeiros, participando juntos de reuniões quinzenais como forma de combater os mais diversos problemas de convívio, entre eles: bullying, extorsão e discriminação.

Figura 4 – Reunião quinzenal com estudantes



Fonte: foto retirada do site: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/estudantes-brasileiros-e-estrangeiros-participam-juntos-de-encontros-para-combater-problemas-de-convivio-no-ambiente-escolar/>.

Um outro ponto a considerar é que, durante os intervalos das aulas, os estudantes se locomovem para as aulas nas salas-ambiente, e se encontram com colegas de diferentes turmas (6º ao 9º ano), trocam ideias e informações sobre diferentes assuntos referentes ao seu roteiro ou algum outro tema de interesse do grupo.

Investigando sobre as salas-ambiente, deparamo-nos com outro exemplo de salas-ambiente relacionado à Secretaria de Educação do Estado de Rio Grande do Sul, que começou a implementá-las em algumas escolas. As aulas acontecem da seguinte maneira: quando toca o sinal avisando que é hora de outra disciplina, não é o professor que troca de sala, mas sim os alunos. As salas-ambiente são divididas por disciplinas. É uma proposta com mais riqueza de possibilidades, que estimula a autonomia, a capacidade de investigação e senso crítico¹⁸.

Entretanto, vale a pena destacar que, em muitas conversas que tivemos com os professores e gestores sobre as salas-ambiente, por vezes, estes usavam a nomenclatura de “sala de aula invertida”. O que nos parece, de certa forma, equivocado, uma vez que, segundo Pavanelo e Lima (2017, p. 740):

¹⁸ Consultar o site: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/Salas-ambiente-como-funcionam>.

Nesse modelo, o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, a partir de vídeos de curta duração, textos, simulações, dentre outros recursos. Já, em sala de aula, o professor aprofunda o aprendizado a partir de situações-problema, estudos de caso ou atividades diversas e esclarece dúvidas e estimula o desenvolvimento do trabalho em grupo.

O que, de fato, não ocorre nas salas-ambiente da Escola, *lócus* da pesquisa. Menezes (2001, s/p) define a *sala-ambiente* como:

[...] uma sala de aula na qual dispõem-se recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. Além disso, o conceito de sala-ambiente considera que o quadro negro não é único recurso válido no processo de ensino-aprendizagem na forma presencial.

Essa definição de Menezes (2001, s/p) se assemelha ao que foi observado nas salas-ambientes da Escola investigada.

À primeira vista, o formato das salas de aula, fora do convencional, causou-nos espanto; mesmo porque a sistemática das salas-ambiente é diferente de tudo o que já havíamos visto. Nesta direção, os alunos possuem prazos para realizar suas tarefas – os “roteiros de atividades” referentes a todas as disciplinas; no entanto, vão estudando conforme o seu “bel prazer”. Além disso, as salas são divididas por disciplina e são de livre circulação; ou seja, os alunos entram e saem quando bem entendem. As salas ficam um pouco tumultuadas por conta desse “entra e sai” dos alunos; pois, eles arrastam as cadeiras, e conversam, quando encontram colegas de outras séries. Suas conversas giram, em especial, em torno dos “roteiros de aprendizado”.

Neste sentido, o Coordenador Pedagógico da Escola, aqui caracterizado como Professor C, tece comentários acerca do roteiro e, também, do papel do professor em uma sala-ambiente, conforme segue:

[...] roteiro de aprendizado, para os alunos onde a gente prioriza a leitura e a interpretação, compreensão de texto, eles têm que se relacionar com a disciplina a partir daí. Então, o professor, hoje, ele tem um papel de mediação de aprendizagem. Não é um professor palestrante, que sabe tudo e vai dizer para o aluno o que ele entende sobre determinado assunto. E é assim que a gente faz. É uma Escola que tenta mudar sempre, não é? (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, 2019)

Nas salas-ambiente, o professor assume, então, o papel de “mediador da aprendizagem¹⁹”. E essa tarefa é uma das grandes mudanças que foram ocorrendo na Escola investigada e por meio de seu PPP e de suas ações pedagógicas, como são os “roteiros de aprendizagem”; ou seja, o material didático em que se aposta na autonomia dos estudantes, e que é elaborado por todos/as professores/as daquela Unidade Escolar.

Na análise realizada no Capítulo IV, a partir das percepções/representações dos/as professores/as e da observação em sala de aula, iremos identificar a mediação das duas Professoras (História e Português) por meio dos “domínios de interação”, explicitado anteriormente e de acordo Altet (2017).

Na Figura 5, a seguir, observamos momentos de participação do alunado em uma sala-ambiente.

Figura 5 – Sala-Ambiente: momentos de participação dos/as alunos/as



Fonte: dados retirados do site: <https://mudatudo.com.br/website/wp-content/uploads/2017/02/escola-infante-dom-henrique.jpg>.

¹⁹ Com base em Vygotsky, Oliveira (2002, p. 26) nos explica que *mediação* em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Neste sentido, “a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). A autora ainda contempla, explicitando que: “O *processo de mediação*, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*, distinguindo o homem dos outros animais. A *mediação* é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 2002, p. 33, grifos nossos).

A seguir, buscamos tecer considerações sobre o PPP da Escola, explicitando como ele vai imprimindo o que estamos considerando como um “*habitus cultural*”.

3.2.2 Do Projeto Político Pedagógico da Escola: imprimindo um *habitus cultural*

O Projeto Político Pedagógico da Escola foi consolidado “nas ações do Plano Escolar e na vontade de todos em promover uma educação pública de qualidade, voltada para a cultura de paz” (p. 4). E, neste aspecto, destacamos dois pontos igualmente importantes: a promoção de uma educação pública de qualidade (garantida por toda normativa já apresentada); e a promoção de uma cultura de paz, o que é também de suma importância tendo em vista os diversos casos de xenofobia, abusos, dentre outros aspectos.

A Escola promove diversas atividades interclasses a fim de promover a cultura de todos os alunos da Unidade por meio de desenhos, concursos de poesia, entre outras.

O PPP traz em suas primeiras folhas a poesia de um de seus alunos, que é um jovem migrante do 9.º ano e tem sentimentos muito claros no tocante ao seu papel no mundo. Seu poema retrata tempos de exclusão no contexto escolar e no mundo. Suas palavras reafirmam o *capital cultural* enraizado no contexto escolar:

Como sou

Sou um garoto, quieto, sozinho,
mas com um grande sonho:
terminar minha vida sendo alguém.
Não como estúpido boliviano
ou maldito peruano.

Sou um garoto querendo entender,
porque não posso simplesmente morrer.
Em meu quarto só um deus.
Desenhando, escrevendo, querendo saber
se sou ateu.

Contando minha vida em uma folha de papel.
Às vezes observo o céu
Com aquele lindo luar.
Me imagino uma estrela
Aquele bem pequena
Sem ser notado, reparado
Mas com sonhos vários
Querendo ser respeitado.

Um garoto sem ser comparado,

sem ser notado, sem ser esquecido.
Prazer, sou Jonas, o exilado.
Terminar minha vida sendo alguém.
Ser único, importante, ser lembrado.
Sigo minha vida assim, em um sonho.
Sonhos bons,
sonhos ruins
Vou com eles até o fim.
(J. A. C. – 9º B)

Já, na apresentação do PPP (2019), ficam claros os conceitos e padrões defendidos:

A EMEF “Infante Dom Henrique, futura EMEF Espaço de Bitita²⁰”, tem como missão a formação do sujeito na sua integralidade, com consciência social, crítica, solidária, democrática e inclusiva, através da garantia dos direitos de aprendizagem. Aspira, ainda, que as alunas e alunos tenham consciência das suas condições enquanto agentes no próprio processo de construção do conhecimento e na transformação das relações em sociedade, voltadas para a cultura de paz. Por conseguinte, postula a concepção de um ser humano total/integral com consciência política pautada nos valores públicos, na valorização da memória e na valorização das identidades. (PPP, 2019)

Em uma de nossas interações, o Professor C, Coordenador Pedagógico, afirmou que:

A Escola organiza todas as ações atentando para a garantia dos direitos à educação de forma inclusiva. Não há um consenso sobre a perspectiva educacional que seja amparada pela metodologia docente. Cada turno tem feito apostas ancoradas nas condições das infâncias e juventudes que encontram no período. Este é um desafio de nossa Unidade Escolar, pois claramente temos divergências sobre as perspectivas educacionais adotadas entre as diferentes atuações da escola: funcionários, professores, direção e coordenação. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, Professor C, 2019).

As ações desenvolvidas pelos agentes escolares, descritas no PPP (2019), imprimem um “*habitus cultural*” da Escola – democrático e inclusivo. E traz como lema: “Não basta a Escola ser democrática, ela deve promover a democracia” (p.11). Tal *habitus*, por vezes, acaba por impregnar seus professores.

O PPP da Escola, nesse sentido, anuncia em suas primeiras páginas:

Nessa perspectiva, promover o respeito à diversidade e atuar na construção da cultura de paz na perspectiva da educação em direitos humanos significa construir uma proposta político-pedagógica voltada para a superação das desigualdades a partir dos seguintes princípios:

- a) Direito à Educação e à aprendizagem;
- b) Gestão democrática;
- c) Qualidade de ensino. (PPP, 2019)

²⁰ A escola está em processo de mudança de nome e deve passar a se chamar EMEF Espaço de Bitita, conforme deliberação do Conselho de Escola, de 14 de fevereiro de 2019.

Além disso, o PPP da Escola propõe a construção de uma proposta político-pedagógica em consonância com a legislação brasileira e internacional a respeito das garantias à Educação (com acesso democrático e de qualidade).

O PPP (2019) ainda esclarece que, em razão do:

[...] compromisso político-pedagógico, a comunidade escolar optou pela continuidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) intitulado “*Valores que não têm preço*”, devido aos resultados positivos alcançados desde o ano de 2013, e por acreditar na importância de um trabalho sistemático e contínuo que promova o acesso ao conhecimento, aliado à busca da superação das desigualdades educacionais, de gênero cor/raça e de classe social. Para tanto, postula também uma educação racialmente crítica e antirracista, por considerar indispensável a promoção da democracia e dos princípios básicos da educação para a diversidade, em que o ambiente escolar tem o dever ético-político de favorecer as interações necessárias para a efetivação de um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade social que visa ao pleno desenvolvimento dos educandos. Nessa perspectiva, reafirmamos a nossa crença de que *não basta a escola ser democrática, ela deve promover a democracia*” (PPP.2019, p.11, grifos do documento).

Ou seja, levando em conta os “fatores sociais e escolares do êxito da comunicação pedagógica, pela análise das variações de rendimento da comunicação em função das características sociais e escolares dos receptores”, o PPP mostra a eficácia da ação em torno da inculcação das ações democráticas, com a construção de um *habitus*. (BOURDIEU, PASSERON, p. 94, 2020). Especialmente, se considerarmos os resultados do aproveitamento dos alunos, cujos resultados vêm sendo alcançados desde 2013, conforme trecho do PPP acima mencionado. E tudo isso revela, como aponta este documento, que é preciso haver “o desenvolvimento da consciência” do coletivo da Escola, conforme está registrado a seguir:

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da consciência de que o grupo tem a necessidade de trabalhar de forma constante a construção de uma cultura de valorização escolar e apreço pelo conhecimento. Isto deve ser desenvolvido tanto no segmento estudantil quanto em toda a comunidade escolar. Para tanto, os princípios de respeito, empatia e solidariedade devem nortear os nossos projetos: Escola sem Fronteiras; Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos; Formação Cidadã, incluindo os trabalhos com os pais e com os alunos das comissões de representação estudantil; Discussões de gênero para uma cultura de paz, entre outros. (PPP, 2019, p.19)

Os/as professores/as e gestores/as deixam evidente que suas representações permeiam as relações pedagógicas partilhadas neste espaço social escolar. O que repercute na concretização da prática educativa.

Os/as professores/as promovem também tanto a autonomia e valorização da leitura com os “roteiros de aprendizagem”, quanto o respeito, cidadania e relações democráticas com o envolvimento da comunidade escolar nos projetos da Escola. E, neste sentido, o PPP (2019, p. 11) enumera suas três frentes de atuação:

Nesse processo de promoção da democracia cabe fundamentalmente três frentes de atuação: a) promover a igualdade de oportunidades para assegurar o direito à aprendizagem e o sucesso escolar de todos os estudantes; b) ampliar as oportunidades de acesso e permanência na educação pública, mediante à adequação de atendimento à demanda, especialmente envidando esforços para a abertura de novas turmas e manutenção do curso de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da educação ao longo da vida; c) promover a cultura de paz, por meio do respeito à diversidade.

As frentes mencionadas estabelecem atuações para o efetivo acesso e permanência escolar, pretendendo garantir o direito à Educação.

A seguir, relacionamos alguns dados retirados do *site* da Secretaria de Educação da Municipal de São Paulo, que reconhece os “roteiros de aprendizagem” como uma ação pedagógica positiva, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Dados retirados do *site* da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo sobre as ações pedagógicas realizadas pela Escola

Uma das formas utilizadas pela equipe gestora e docente da Unidade para promover a autonomia dos estudantes nas aulas são os <i>roteiros de aprendizagem</i> , os roteiros são percursos individuais de aprendizagem guiados pelos eixos narrativos estabelecidos para cada bimestre.
Os estudantes têm flexibilidade para escolherem as matérias que irão estudar naquele dia, todas relacionadas com o tema de seu roteiro. Além disso, têm duas aulas fixas, que funcionam como oficinas, onde o professor utiliza para tirar dúvidas, trabalhar algum tema específico do roteiro ou tratar algum assunto de interesse do grupo.
As aulas acontecem nas chamadas “salas ambientes”, onde os professores de diferentes componentes curriculares ficam à disposição dos alunos e alunas, atuando como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que durante as aulas nas salas ambientes, os estudantes se locomovem durante os intervalos das aulas e sentam em grupos com colegas de diferentes turmas (6º ao 9º ano), trocam ideias e informações sobre diferentes assuntos referentes ao seu roteiro ou algum outro assunto de interesse do grupo.
A escola possui aproximadamente 300 estudantes do 5º ao 9º ano, dentre eles, boa parte advindos de vários países: Bolívia, Paraguai, Marrocos, Bangladesh, Estados Unidos, Angola dentre outros, representando um total de 20% dos estudantes da escola. As dependências da unidade são sinalizadas em quatro idiomas: Português, Inglês, Espanhol, Árabe e em breve, Bengali, devido ao crescente número de estudantes. Além das ações mencionadas, a escola também é polo do Curso de Português para imigrantes, a iniciativa é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e tem o objetivo de promover os direitos para a população imigrante da cidade de São Paulo, assegurando seu acesso, permanência e aprendizagem na escola, propiciando sua inserção no mercado formal de trabalho e promovendo sua regularização migratória.

Fonte: Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/estudantes-brasileiros-e-estrangeiros-participam-juntos-de-encontros-para-combater-problemas-de-convivio-no-ambiente-escolar/>.

O Quadro anterior, disponível para consulta no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, elucida como funcionam as *salas-ambiente* e traz um panorama sobre os *roteiros de aprendizagem*, destacando a liberdade que os alunos usufruem ao estudar a matéria desejada, desde que não os atrase. E, também, traz um perfil sobre os estudantes pesquisados, destacando os diversos idiomas que circulam na escola, na busca de promover um contexto multicultural.

A seguir, trataremos dos sujeitos da pesquisa, em especial, das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, que tivemos oportunidade de entrevistar e observar suas respectivas aulas em momentos diferentes da pesquisa.

3.2.3 Dos sujeitos da pesquisa: professores dos anos finais do Ensino Fundamental

A ideia inicial seria fazer o acompanhamento de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, ao chegar à Escola, fomos apresentados à sua forma e metodologia diferenciadas – salas-ambiente e roteiros de aprendizagem como material didático. Desse modo, optamos por fazer, primeiro, o acompanhamento da sala de aula de História – que reunia alunos do 6º ao 9ºanos.

Acompanhamos a Profa. de História, antes da pandemia da covid-19, que acabou por interromper as aulas presenciais por um longo período, dando início ao ensino remoto. Neste primeiro momento, fizemos a observação da sala-ambiente de História, que fica sob a tutela da Profa. R, conforme optamos por chamá-la.

A seguir, o Quadro 6 ilustra um breve levantamento de dados da respectiva Professora, tais como: idade/sexo, formação, tempo de docência, tempo de docência na escola pesquisada, disciplina que ministra e jornada de trabalho.

Quadro 6 – Perfil da Professora R (História)

Nome	Idade /sexo	Formação	Tempo de docência	Tempo de docência na escola pesquisada	Disciplina que ministra	Jornada de trabalho
R (Aqui caracterizada pela primeira letra de seu nome)	49 anos / feminino	A Professora é Bacharel em Letras com habilitação para Tradutora e Intérprete de Língua Inglesa e tem Licenciatura Plena em História	29 anos, e 10 anos na rede pública	4 anos	História	Jornada de Tempo integral

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observamos, assim, a sala da Professora R, com quem tivemos inúmeras conversas informais. Alguns trechos estão transcritos no diário de campo (APÊNDICE III); assim como aqueles referentes à entrevista narrativa da respectiva Professora, que se encontram no Apêndice IV. Para caracterizar a Profa. R, trazemos um recorte de sua fala:

Talvez, pelo meu tom de voz ou pela minha personalidade, eu nunca fui muito bem-sucedida nas aulas expositivas, pois geralmente dez ou vinte por cento dos estudantes prestavam atenção no que eu dizia e os outros conversavam entre si, faziam brincadeiras inadequadas ou mesmo dormiam durante a aula. Até hoje, tenho dificuldades para chamar a atenção da turma toda por mais que vinte minutos ou meia hora. As aulas duplas eram quase impossíveis de ministrar. Geralmente, eu ficava sem voz ao final do período, me sentia frustrada e estressada, pois minha comunicação com a maioria dos estudantes era precária. Creio que não seja só ‘falta de talento’ da minha parte, mas também muita energia da juventude contida demais, sem poder se levantar, andar e conversar com os colegas e com os professores. (Profa. R, Entrevista Narrativa, APÊNDICE IV)

A Profa. R deixa claro que nunca gostou de ministrar aulas expositivas. Ora, alegando que o problema disso estaria em suas características pessoais, como “falta de talento”; ora, o problema residiria na imposição da cultura da “educação bancária”.

Ela afirma, que, nesse sentido, as salas-ambiente foram um divisor de águas em seu trabalho pedagógico, uma vez que ela passou a ter tempo para conversar com os alunos.

Com o abrandamento da pandemia e a volta às aulas presenciais, retornamos à Escola para dar continuidade à observação. Mas, agora, em um contexto bastante diferente. Passamos a acompanhar as aulas de Português – com alunos do 6.º ao 9º, junto à Professora F. Neste sentido, o Quadro 7, a seguir, apresenta, também, os dados da Profa.

F, no que diz respeito a sua idade, sexo, formação, tempo de docência, tempo na escola pesquisada, disciplina que ministra e sua jornada de trabalho.

Quadro 7 – Perfil da Professora F (Português)

Nome	Idade /sexo	Formação	Tempo de docência	Tempo de docência na escola pesquisada	Disciplina que ministra	Jornada de trabalho
F (Aqui caracterizada pela primeira letra de seu nome)	48 anos / feminino	Bacharelado em Letras, pela Universidade de São Paulo (1997). Licenciatura plena nas áreas de Português e Espanhol, pela FFCL/USP (2000). Especialização em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade do Noroeste de Minas (2010). Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2015).	Atuou como professora de Espanhol, por mais de 10 anos, na rede particular. Desde 2002, é Professora de Português na rede municipal de ensino de São Paulo.	+ de 10 anos	Português	Jornada tempo integral

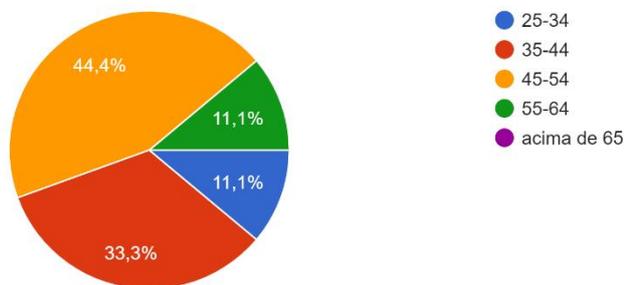
Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em relação aos *sujeitos de pesquisa* que responderam ao Questionário aplicado, conforme mencionado, tivemos um total de 09 professores/as respondentes. A fim de conhecer e justificar algumas das tomadas de posição desses/as professores/as, traçamos um *perfil* desses profissionais. Tais dados foram compilados pelo sistema de análise do google docs, originando uma série de Gráficos que serão ilustrados a seguir:

Gráfico 1 - Idade

Quantos anos você tem?

9 respostas

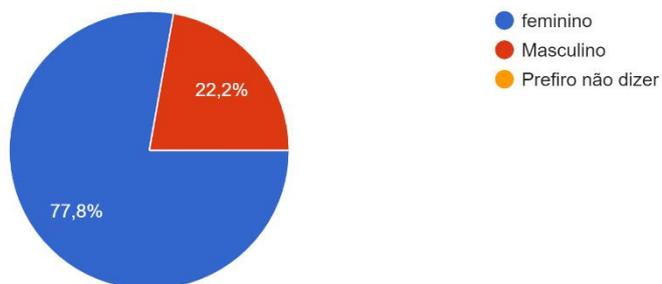


Fonte: com base nos dados coletados.

Gráfico 2 - Sexo

Qual é o seu sexo?

9 respostas

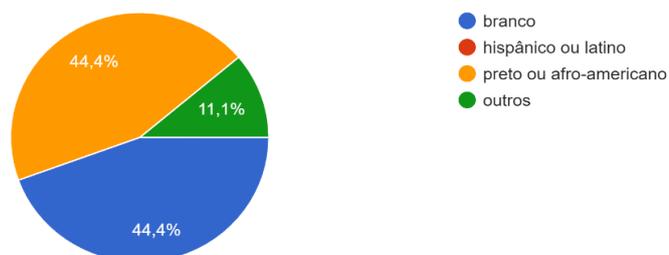


Fonte: com base nos dados coletados.

Gráfico 3 - Grupo Étnico

Qual é o seu grupo étnico?

9 respostas

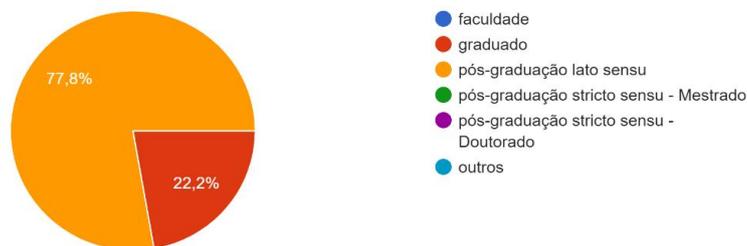


Fonte: com base nos dados coletados.

Gráfico 4 - Nível de Escolaridade

Qual o seu maior nível de escolaridade?

9 respostas

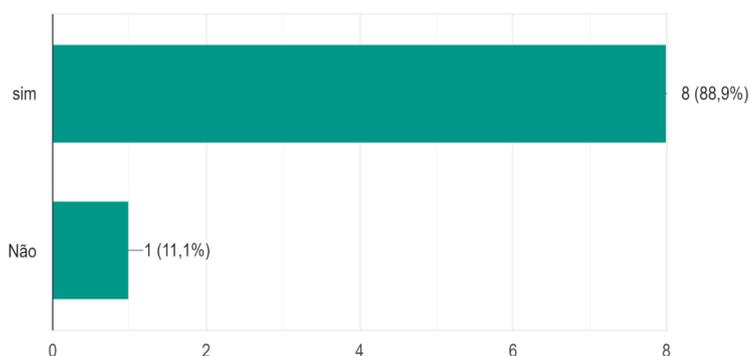


Fonte: com base nos dados coletados.

Gráfico 5 - Outros Cursos ou Formação Complementar após a Graduação

Após a graduação, realizou algum outro curso ou formação complementar?

9 respostas



Fonte: com base nos dados coletados.

Dos dados compilados referentes ao perfil dos professores respondentes do Questionário, podemos observar que: a) quase metade dos/as professores/as, ou seja, 44,4% têm entre 45 a 54 anos de idade (GRÁFICO 1); b) 77,8% são do sexo feminino (GRÁFICO 2); c) 44,4% se declararam brancos, 44,4% se declararam pretos ou afro-americanos e 11,1% marcaram a opção “outros”, não tendo se identificado com as etnias listadas (GRÁFICO 3).

E, no tocante à formação (GRÁFICO 4), 77,8% declararam que fizeram pós-graduação; e 88,9% afirmaram já ter realizado algum tipo de formação complementar após a graduação (GRÁFICO 5).

3.3 Das etapas da pesquisa

A pesquisa se desenvolve em dois momentos. O *primeiro* diz respeito a uma revisão bibliográfica/documental sobre essa temática, envolvendo textos que se referem à legislação específica sobre os refugiados/migrantes, desde a “Convenção relativa ao Estatuto do Refugiado” (ONU, 1951), com dados obtidos em *sites* governamentais (UNICEF, ACNUR, ONU). Além disso, ainda nesta etapa, realizamos a análise da legislação específica que prevê o direito à educação; bem como de textos já publicados, apresentando dados obtidos do Banco de Dissertações e Teses da Capes e artigos registrados em SciELO.

O *segundo* momento²¹ se relaciona às etapas da pesquisa de campo, que foram realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Estado de São Paulo, cujo contexto já foi anunciado. Tais etapas passaram pelos momentos de:

a) *visitas técnicas com a equipe da pesquisa* - para obter dados junto à equipe gestora da Escola, tais como: a caracterização da Escola, do alunado, dos/as professores/as envolvidos/as, dos projetos em desenvolvimento e das atividades desenvolvidas;

b) *observação* - inserção em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, observando aulas de História, antes da pandemia, com turmas de 6º ao 9º anos (com 10 encontros); e, da mesma forma, depois da pandemia, observamos as aulas de Português (APÊNDICE III);

c) *descrição das interações e ações* - desenvolvidas pelas professoras em sala para proporcionar a integração e apreensão das temáticas;

d) *observação do desenvolvimento dos projetos* - que vêm sendo desenvolvidos pela Escola, para investigar a integração e inclusão na prática, por meio da interação dos estudantes refugiados/migrantes com os demais alunos da escola;

e) *entrevistas narrativas* - com os professores/as de História e de Português para a análise das percepções/representações dos/as professores/as sobre suas próprias práticas, segundo a TRS (MOSCOVICI, 2012); e

f) *aplicação de questionário* - com perguntas abertas e fechadas para análise das percepções/representações de nove (9) professores/as acerca da Escola e de sua

²¹ A coleta de dados aconteceu no âmbito do projeto “Olhares Psicossociais para a prática docente” – CIERS-ED/FCC, e teve a competente autorização no Comitê de Ética dessa respectiva instituição, no ano de 2019.

metodologia e, também, sobre como se sentem em relação às suas práticas no que tange à inclusão.

No primeiro contato com a Escola, e nas reuniões que se seguiram para alinhar as etapas da coleta de dados, fizemos algumas entrevistas com a equipe gestora, para tentar compreender seus *habitus* e a cultura escolar naquele campo social.

Combinamos o início das observações e, durante os momentos de interação com as professoras, retomamos o foco da pesquisa com as entrevistas narrativas.

3.3.1. Em um primeiro momento: da pesquisa bibliográfica/documental

A pesquisa bibliográfica e/ou documental, segundo Pimentel (2001, p.182), “trata-se de um processo de garimpagem”. E é preciso observar que se as categorias de análise dependem dos documentos, que precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras e receber um tratamento.

Pimentel (2001, p. 182) afirma que o objetivo de um primeiro momento é encontrar fontes e, nelas, os documentos necessários para a pesquisa. Não há preocupação com a análise propriamente dita, pois a mesma será “[...] um núcleo do trabalho subsequente, com a organização do material” (2001, p. 182).

Dessa forma, optamos por fazer uma revisão integrativa²², reunindo e sintetizando os resultados, a fim de conhecer o que já foi publicado a respeito da temática investigada.

É importante comentar que optamos por não priorizar determinado tipo documental, “[...] reunindo tudo o que estivesse associado à nossa investigação”, conforme destaca Pimentel (2001, p.183).

Utilizamos os descritores – palavras-chave da investigação -, para realizar a pesquisa nos bancos de dados de teses e dissertações da Capes. Tais descritores, em um primeiro momento, definiram-se como - “direito” “educação” “refugiados”; e, depois, como “representações sociais” e “refugiados”. Diante desses descritores, selecionamos as investigações publicadas a partir de 2013 e o *website* do SciELO, a partir de 2016.

²² A revisão integrativa, desde 1980, vem sendo relatada na literatura como “método de pesquisa”, como apontam Mendes, Silveira e Galvão (2008, p.1). Este método tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado.

Visando a redirecionar a investigação, a seção seguinte se refere à pesquisa realizada junto ao Banco de Dados da Capes e SciELO, a fim de dar conta dos objetivos propostos.

3.3.1.1 Da pesquisa no Banco de Dados da Capes

A busca nos bancos de dados faz parte da revisão de literatura a respeito da temática investigada. Optamos por iniciar com o banco de dados da Capes. Colocamos os últimos dez anos como limite de tempo. Inserimos os descritores: “direito” “educação” e “refugiados”. Obtivemos, assim, um total de 25.912 trabalhos.

Quando tentamos refinar este resultado, incluindo o descritor “representações sociais”, não obtivemos resultado algum. Dessa forma, retiramos o último descritor e refinamos o resultado com alguns filtros disponíveis no sistema de buscas do banco de teses. Filtros aplicados: últimos 10 anos. Grande área: Educação e Direito. Área de concentração: Educação.

Optamos por excluir os trabalhos que mencionavam, em seu título, uma outra etapa de ensino; uma vez que nosso objetivo é analisar as práticas de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Neste sentido, tivemos um total de: 200 trabalhos.

Após a leitura de todos os resumos, selecionamos nove (09) trabalhos que atendiam aos nossos parâmetros. Dentre eles, o único que mencionava seu aporte teórico no resumo foi a tese selecionada de Santana (2020), que objetivou a compreensão do binômio hospitalidade/hostilidade com imigrantes e refugiados em uma escola pública da cidade de São Paulo. Baseou-se no diálogo e na articulação das ideias do pensamento complexo de Edgar Morin, destacando a ética da compreensão, na reflexão sobre a crise dos valores humanos e na necessidade de estabelecer uma convivência solidária, como proposto por Zygmunt Bauman.

As dissertações de Bano (2019), Silva (2019) e Furtado (2021) mostram algumas similaridades com nossa investigação. Silva (2019) e Furtado (2021) iniciam suas investigações pela análise de documentos que regem o ensino para alunos refugiados. Bano (2019) analisa as interações de crianças refugiadas através da linguagem. Concluiu que a educação pode ser considerada um dos instrumentos mais efetivos na garantia dos mais diversos direitos de crianças e adolescentes refugiados. Os quatro trabalhos selecionados utilizaram uma abordagem de cunho qualitativa.

A seguir, o Quadro 8 mostra os nove trabalhos, aos quais tivemos acesso, como já comentado, e apresentam aspectos que se relacionam com o objeto de nossa pesquisa.

Quadro 8 - Levantamento – Banco de Dados/Capes – Descritores: “direito”, “educação” e “refugiados”

Ano	Autores/Instituição	Título	Dissertação/Tese
2021	Rafael Masson Furtado – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma Escola Estadual de Cuiabá-MT	Dissertação
2021	Vanessa Lopes Vasconcelos – Universidade de Fortaleza UNIFOR	O direito à Educação do refugiado: proposta de reserva orçamentária e de políticas de acolhimento	Tese
2020	Alexsandro Junior de Santana – Universidade Nove de Julho	Portas Abertas, Janelas Fechadas: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em escola pública	Tese
2020	Camilla Martins Cavalcanti - Universidade de Fortaleza- UNIFOR	Da invisibilidade à visibilidade: a insuficiência da política pública educacional para crianças e adolescentes migrantes 2015 a 2020	Dissertação
2019	Vinicius Alves da Silva – Universidade Estadual do Centro-Oeste	Migração e refugiados: um olhar para a educação inclusiva no século XXI	Dissertação
2019	Morgana Maria Pessoa Soares - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Acolhimento Linguístico em curso: português com refugiados Obs.: O trabalho não possui divulgação autorizada. Somente o resumo.	Tese
2019	Issaka Mainassara Bano – Universidade Estadual de Campinas	Por uma construção cultural: crianças e adolescentes refugiados africanos em São Paulo	Dissertação
2018	Deborah Esther Grajzer- Universidade Federal de Santa Catarina	Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos	Dissertação
2018	Larissa da Veiga Vieira Bandeira- Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil	Tese

Fonte: elaborado pela autora com base no Banco de Dados (CAPES).

Em um segundo momento, retornamos ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e realizamos uma nova busca. Agora, utilizamos os descritores “representações sociais” e “refugiados”. Encontramos 955 resultados. Consideramos como critério de exclusão o título, quando não se enquadrava na temática analisada; assim como a seleção

de trabalhos na área da Educação. Desses, selecionamos duas (2) dissertações, as de Sonai (2019) e de Nunes (2019), que atenderam a maior parte das especificidades de nossa investigação, e estão descritas no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Levantamento – Banco de Dados/Capes – Descritores: “representações sociais” e “refugiados”

Ano	Autor/Instituição	Título	Dissertação/Tese
2019	Sabrina Aglae – Universidade de Brasília	Representações sociais de professores sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal	Dissertação
2019	Monica Ribeiro Nunes - Universidade Cidade de São Paulo	Alteridade no Multiculturalismo: Representações Sociais de Professores da Rede Pública de São Paulo	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora com base no Banco de Dados da Capes.

A dissertação de Sonai (2019) apresenta uma investigação e análise das representações sociais dos professores da rede pública do DF sobre a inserção de imigrantes no ambiente escolar. De acordo com esses docentes, a pesquisadora analisa suas representações a partir das ações que eles consideram que podem ser implementadas para auxiliá-los nesse processo laboral e de ensino-aprendizagem. É uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, com base na modalidade estudo de caso. O trabalho concluiu que a formação dos professores para esse contexto precisa estar embasada no conceito de Português Língua de Acolhimento (PLAc), por este considerar todas as implicações envolvidas no processo de imigração. Além disso, que ainda são necessárias implementações de políticas públicas nas escolas que incluam todos os agentes escolares, para instruí-los a atuarem desde o processo de matrícula até a adaptação do imigrante.

A dissertação de Nunes (2019) objetiva compreender as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF II) (6º ao 9º ano) da rede pública municipal de educação de São Paulo sobre o estudante imigrante. A abordagem dialógica das representações sociais foi a orientadora da metodologia adotada, que ajudou a chegar nos seguintes resultados: 1º as dinâmicas de identidade e alteridade vinculadas ao emprego das palavras “nós” e “eles” parecem estar carregadas, em especial, no grupo de professoras com mais tempo de docência, de uma idealização positiva em relação aos alunos imigrantes, e negativa quanto aos brasileiros; 2º os diálogos entre as professoras

permitiram identificar que os alunos imigrantes são mais “comportados”, “dedicados”, “organizados”, “mantêm o material limpo”, e contam com o apoio do contexto familiar; 3º a despeito das dificuldades com a língua portuguesa, os estudantes bolivianos se destacam dos estudantes brasileiros no que se refere ao emprego de outras linguagens, como a matemática e a artística (em especial o desenho).

A partir das dissertações e teses aqui comentadas, podemos revelar que há muitas semelhanças com os nossos achados de pesquisa. Essas semelhanças ou aproximações passam, certamente, pelos desafios e obstáculos que os/as professores/as vivem, sobretudo, tendo que pensar e agir de acordo com uma educação que seja mais justa e inclusiva.

A seguir, levantamos alguns dados no Banco do SciELO, que contribuem para repensar, de modo um pouco mais aprofundado, sobre o nosso objeto de pesquisa.

3.3.1.2 Da pesquisa no Banco de Dados/SciELO

No Banco de dados do SciELO, utilizamos o descritor - *representações sociais* -, e selecionamos as revistas: Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Sociedade e Estado, Ciência e Educação (Bauru). Encontramos 92 resultados. Desses, analisando o título, acabamos por excluir sua totalidade; uma vez que nenhum deles relacionava às representações sociais com os refugiados/migrantes; ou ainda, aos anos finais do ensino fundamental.

Nessa direção, refizemos a busca com os descritores “refugiados” e “escola”, e encontramos oito (8) artigos; dos quais, fizemos a exclusão de um deles por não se adequar à temática investigada. O que totalizou sete artigos, conforme o Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Artigos – Banco de Dados do SciELO

REVISTA	TÍTULO	DADOS PUBLICAÇÃO	AUTORES
TEIAS	Migração e Refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças	Revista <i>Teias</i> v. 23, n. 69, p.1-17 abr./jun. 2022	Ana Karina Brenner, Marcia Soares de Alvarenga
XV ENECULT	Representação social, memória e identidade: o caso da Feira de Refugiados Chega Junto	01 a 03 de agosto – 2019, p. 1-15, Salvador, BA	Conceição Aparecida Nascimento de Souza
VEREDAS	A inclusão do migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida	v. 25, n.º 02 (2021) p.186-200.	Marcelo Carmozini, Eliani de Moraes

REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	Migração e Educação: a invisibilização do migrante nos documentos curriculares da Região Nordeste do Brasil	v. 31, p. 1-21, jan./dez. 2022	Rodrigo Matos-De-Souza, Maria dos Remédios Rodrigues, Ellen Michelle Barbosa de Moura
CADERNOS DE PESQUISA	Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes	São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256–272, 2019	RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina
PONTO-E-VIRGULA	O estado da arte da Educação para Imigrantes	PUC/SP n.º 25, p. 02-14, 1º sem./2019	Adriana de Carvalho Alves Braga
EDUCAÇÃO & REALIDADE	Do exílio nacional à cegueira institucional: Mirela, uma criança congoleza	UFRGS - v. 45 n. 4 (2020)	Maicon Salvino Nunes de Almeida, Mônica Pereira dos Santos, Carine Mendes da Silva

Fonte: elaborado pela autora com base no Banco do SciELO.

O primeiro artigo, que selecionamos, foi o de Brenner e Alvarenga (2022), publicado na *Revista Teias*, que apresenta um conjunto de trabalhos que, num mosaico de abordagens temáticas, conceituais e metodológicas, tem a questão migratória como tema comum. Conclui que os trabalhos selecionados retratam a crise do capital que aprofunda a precarização da força do trabalho e os conflitos políticos territoriais, que provocam ações contrárias aos direitos de cidadania, aos direitos humanos e, em particular, ao direito à educação, que estão expressos neste Relatório. Ao mesmo tempo, em que se descrevem dificuldades materiais, xenofobia, descoberta do racismo, também se anunciam horizontes de possibilidades na produção de redes e movimentos de resistências organizadas na elaboração de políticas públicas para migrantes e refugiados que buscam produzir e reproduzir a vida nos espaços territoriais de destino.

O segundo artigo, de Souza (2019), publicado nos anais do congresso ENECULT, a autora procura entender como, a partir das representações sociais e da memória, os refugiados que migraram para a cidade do Rio de Janeiro, constroem, afirmam, ressignificam e expressam suas identidades, em um processo dinâmico e contínuo de produção de sentidos. A autora teve como *lócus* de observação uma feira na cidade do Rio de Janeiro que os refugiados frequentam. Concluiu que a comida atua como uma linguagem comum, capaz de construir e partilhar significados. Para os refugiados, é uma forma de religação com suas culturas primordiais. Este trabalho se aproxima da pesquisa que desenvolvemos, tendo em vista as representações sociais e a produção de sentidos que esses sujeitos apresentam também no contexto da Escola analisado.

O próximo artigo selecionado foi o de Carmozini e Moraes (2021), publicado na *Revista Veredas*, de estudos linguísticos, e aborda a contribuição da interculturalidade

para a construção de uma política linguística que promova o português como língua de acolhimento (PLAc) na escola pública brasileira, a fim de combater a xenofobia e a exclusão de migrantes internacionais. Para esse fim, foi analisada uma resolução governamental publicada recentemente pelo Conselho Nacional de Educação, a qual impõe ao sistema educacional o desenvolvimento de uma política de inclusão. A metodologia é qualitativa, com a análise documental e revisão bibliográfica, resultando em uma análise de dados que aponta para a necessidade de adoção de uma política linguística considerando as representações sociais analisadas. O texto apresenta muitos aspectos em comum o que desenvolvemos neste Relatório, tendo em vista, principalmente, as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

Matos-De-Souza, Rodrigues e Moura (2022) publicaram, na *Revista de Educação Pública*, artigo que retrata, com base na orientação pós-estruturalista, documentos à busca de marcações e variações da presença do sujeito migrante, considerando diferentes tradições teóricas, exercendo a bricolagem de modo crítico. Como considerações, têm-se que os documentos curriculares ainda não consideram o fenômeno migração internacional e sua complexidade de modo contundente por meio de dois movimentos: o primeiro, da invisibilidade; e o segundo, da consideração fragmentada e não problematizadora. A partir das argumentações desenvolvidas neste texto, levamos em conta também esses “movimentos” de “invisibilidade” dos migrantes, e de como os “documentos curriculares” são frágeis e, por vezes, não problematizam a realidade vivenciada.

O artigo de Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), publicado na *Revista Cadernos de Pesquisa*, traz uma pesquisa qualitativa sobre as percepções de docentes a respeito de crianças em situação de imigração ou de refúgio na escola pública. Baseia-se na perspectiva crítica de educação intercultural e na concepção histórico-cultural, e o texto tem como sujeitos professores do Ensino Fundamental I de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Embora este texto se relacione aos anos iniciais do Ensino Fundamental, há muitas particularidades que dialogam com os nossos dados de pesquisa, em especial, porque estão sintonizados no âmbito de uma perspectiva crítica de educação intercultural e lidam, também, com as percepções/representações de docentes a respeito da situação de imigração ou refúgio em uma escola pública.

O artigo de Braga (2019), publicado na *Revista Ponto- e-Vírgula*, traz a análise do campo teórico da Educação para Imigrantes através da produção acadêmica relacionada à área com o objetivo de desvelar quais os principais desafios, as barreiras e

as possibilidades que a presença imigrante desperta no debate educacional. A pesquisa exploratória foi realizada em repositórios de teses e dissertações de universidades paulistas, sendo selecionadas seis dissertações, cujos conteúdos foram analisados. E o resultado desse levantamento desvelou aspectos como: a trajetória da conquista do direito à educação, as práticas xenofóbicas, as relações entre os estudantes imigrantes e os nacionais, a perspectiva dos professores. Podemos notar que todos esses aspectos, mencionados aqui como resultados, são bem próximos dos dados da pesquisa aqui tratada.

O último artigo selecionado foi o de autoria de Almeida, Santos e Silva (2020), publicado na Revista *Educação e Realidade*. Tem por objetivo discutir a “cegueira” observada em uma instituição escolar pública fluminense a partir do acompanhamento do caso de uma criança refugiada congoleza. Neste sentido, os autores alegam que a escola parece ter desenvolvido uma espécie de cegueira, quando se trata da inclusão dessa criança a despeito das boas intenções de alguns de seus profissionais. Tal retrato, que traduz essa “espécie de cegueira”, por vezes, também são denunciados pelos dados da pesquisa que desenvolvemos, ora pelas entrevistas realizadas junto aos gestores e às professoras investigadas; ora pelos dados obtidos por meio da observação das salas de aula e do clima institucional da Escola pesquisada.

Diante dessas colocações, ou seja, realizada a revisão da literatura já publicada sobre as temáticas investigadas, e tendo recuperado os marcos legais pertinentes, demos início ao segundo momento da investigação: a pesquisa de campo.

3.3.2 Em um segundo momento: da pesquisa de campo

Uma investigação possui natureza exploratória quando objetiva proporcionar ao pesquisador um maior conhecimento do assunto. Segundo Gil (1999), pesquisas do tipo exploratória visam a proporcionar uma perspectiva geral de um determinado fato. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e/ou modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores.

Dessa forma, esse tipo de estudo visa a oferecer um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, “a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores” (GIL, 1999, p. 43).

Como qualquer averiguação, ela depende também de uma pesquisa bibliográfica e de revisão sistemática ou integrativa²³, objetivando identificar as tendências e características das produções sobre a temática.

Nossa pesquisa exploratória envolveu, ainda, algumas reuniões com a equipe gestora da Escola, para a obtenção de seus documentos oficiais. E, neste sentido, a próxima seção apresenta reflexões sobre as visitas técnicas que fizemos junto a essa equipe gestora.

3.3.2.1 Visitas técnicas com a equipe da pesquisa

Desenvolvemos visitas técnicas, entre setembro e dezembro/2019, com o objetivo maior de compreender as percepções da direção e da equipe coordenadora sobre o cotidiano escolar e o trabalho desenvolvido por aquela comunidade.

Foram realizadas quatro visitas técnicas, que foram acompanhadas por mais duas pesquisadoras de nosso Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas educacionais e práticas pedagógicas” e pela orientadora.

Essas visitas técnicas foram videogravadas, e, em síntese, tiveram como objetivo solicitar aos gestores/coordenadores “[...] uma pluralidade de informações contextualizadas sobre o cotidiano escolar com foco no trabalho de professores/as, por meio de estudo psicossocial de caráter etnográfico, considerando multimétodos de coleta e análise”, conforme Abdalla (2019b, p. 1). Tais dados constam do documento referente às visitas técnicas e que foi encaminhado em 04 de outubro de 2019 para os quatro coordenadores e/ou gestores da Escola investigada (ABDALLA, 2019b).

Nessa visita técnica, foi, também, explicitado que, conforme André (1995), a pesquisa faria um estudo da *prática social cotidiana* na escola, e consideraria, as seguintes dimensões:

- a) *Institucional* – em que seriam observadas formas de organização do trabalho pedagógico, a estrutura hierárquica da escola, os níveis de participação de seus

²³ Entendemos, junto com Teixeira *et al.* (2013), que a *revisão sistemática* tem o rigor como característica principal, seguindo um protocolo estruturado e explícito da forma de coleta, avaliação e análise dos dados disponíveis na literatura. E, ao mesmo tempo, esta revisão sistemática é considerada também como *revisão integrativa*, na medida em que há uma “[...] definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, análise de problemas metodológicos” (TEIXEIRA *et al.*, 2013, p. 4).

agentes, os recursos humanos e materiais, as interações e os níveis de influência do meio social;

- b) *Instrucional ou pedagógica*: colocando o olhar nas situações de ensino, envolvendo o/a professor/a e seus estudantes, durante as práticas pedagógicas, que incluem materiais didáticos, formas de comunicação e de avaliação da aprendizagem, e as diferentes atividades desenvolvidas;
- c) *Sociopolítica/cultural*: observar o contexto sociopolítico e cultural no qual a escola está inserida, destacando os momentos históricos, as forças políticas e sociais, as concepções e valores do grupo social. Em especial, por meio de entrevistas narrativas e da observação do clima de sala de aula e/ou da escola como um todo (ANDRÉ, 1995).

Entretanto, pelos problemas ocorridos pela pandemia, tivemos que fazer algumas adaptações no Projeto original. Durante esta primeira etapa, entre setembro a novembro de 2019, foram realizadas entrevistas com o diretor e sua equipe de coordenação, composta por quatro professores/as (2 homens e 2 mulheres).

Após as visitas técnicas, demos início à observação de sala de aula; e, com o uso de um diário de campo, colocamos nossas percepções/representações sobre as situações observadas.

3.3.2.2 Observação: sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental

Foram observadas as salas de aulas de duas Professoras: uma de História e a outra de Língua Portuguesa. Entretanto, é preciso considerar que ambas desenvolvem Projetos e “roteiros de aprendizagem”, junto ao alunado, que perpassam todas as disciplinas do currículo. E como foi a Coordenação que indicou as professoras que estavam disponíveis, mesmo considerando a nossa solicitação de que fossem indicados docentes do 7º ou 8º anos e que fossem de História e/ou Geografia, a escolha das aulas e das professoras foi da Coordenação da Escola. Explicamos que atribuímos às duas professoras a letra inicial de seus respectivos nomes.

Em 2019, observamos as aulas da Profa. R, de História, que desenvolvia atividades dos 6º aos 9º anos. Entretanto, quando retornamos ao campo, em 2022, após a pandemia, começamos a acompanhar a sala de aula da Profa. de Língua Portuguesa, que

denominamos como Profa. F, que também trabalhava com essas turmas. Destacamos, porém, que a mesma tratava de temas que abrangiam, também, as outras áreas de ensino.

Por outro lado, os registros do *diário de campo* procuraram relatar, na medida do possível, os fatos, situações, contextos, percepções/representações, que aconteceram nas respectivas salas-ambiente em que estavam as duas professoras.

Em relação ao diário, é preciso destacar que Zabalza (1994) nos ensina que, antes de mais nada, deve-se analisar:

- a) como é que funcionam realmente os diários (que possibilidades têm como instrumentos de captação da dinâmica das aulas);
- b) que tipo de “seleção de acontecimentos” fazem os professores que participam na experiência: qual é o aspecto da dinâmica das suas aulas e da sua própria experiência profissional, que destacam (pelo menos implicitamente, já que a narração é centrada nela) como mais relevante na sala. (ZABALZA, 1994, p. 104)

Tendo em vista essas indicações de Zabalza (1994), valemo-nos da seguinte organização para compor o diário: data; duração da observação; disciplina e conteúdo da aula; metodologia e recursos utilizados pelas docentes; clima geral da sala (cooperativo, tranquilo, afitado, conflitivo etc.); e organização do espaço físico (mapa da disposição dos/estudantes e mobília na sala).

Um outro ponto de destaque foi considerar o pensamento de Altet (2017), quando afirma que, quando realizamos uma observação das práticas docentes, podemos distinguir três tipos diferenciados: *práticas declaradas*, *esperadas* e *constatadas* (ALTET, 2017, p.1199). Com base nesta afirmação, seguem suas palavras:

As práticas declaradas dizem respeito ao que os sujeitos dizem fazer; suas declarações são coletadas a partir de questionários e/ou entrevistas. O discurso dos professores a propósito de sua atividade, especialmente em sala de aula, é rico porque comporta, além de suas representações, a parte de conscientização de sua própria atividade, uma parte do que os sujeitos incorporaram em relação ao que deveria ser feito.

As práticas esperadas. Os professores são submetidos a certo número de expectativas, injunções, prescrições do sistema educativo. As expectativas provêm da organização social, e as injunções são mais particularmente incorporadas pela instituição através de um programa ou de um currículo, elaborados pelos avaliadores e formadores

Por *práticas constatadas* ou *efetivas* designa-se aquilo que os *pesquisadores observam na atividade* desenvolvida pelos professores, principalmente em sala de aula. As constatações derivam de observações que privilegiam as dimensões ou variáveis que possuem força organizadora particular no processo de ensino. (ALTET, 2017, p.1200).

Ainda, com relação às práticas, Altet (2017) contribui para que compreendamos como as práticas ou as situações de ensino-aprendizagem são desenvolvidas. Esta autora enfatiza que a *observação* deve cumprir alguns requisitos, tais como:

[...] registrar exhaustivamente todos os elementos a serem observados (que são, para nós, as interações verbais, os turnos de fala entre professor e alunos), os quais são tratados *a posteriori* a partir de uma categorização teórica escolhida, que leva em conta, no quadro de nosso trabalho, os três domínios constitutivos da prática, sempre considerando as especificidades do contexto. (ALTET, 2017, p.1213)

Também, de acordo com a autora, as *práticas de sala de aula* serão observadas:

[...] a partir de uma entrada específica: as interações professor-aluno nos domínios considerados nessas pesquisas como constitutivos dos processos ensino-aprendizagem, a saber:

1. O domínio das interações de tipo emocional e relacional;
2. O domínio das interações de ordem pedagógica: organização e gestão do grupo de alunos e das condições de aprendizagem;
3. O domínio das interações de ordem didático-epistêmica: gestão, estruturação da aprendizagem e dos saberes constitutivos, observando os professores em suas interações com os alunos no nível das tomadas de palavra e das atividades de uns e dos outros. (ALTET, 2017, p.1204)

O que fica claro, quando apresentamos a Figura 6, a seguir, que trata do que ela denomina como “Modelo da Articulação do Processo Interativo Ensino-Aprendizagem contextualizado”:

Figura 6 – Modelo da Articulação do Processo Interativo Ensino-Aprendizagem Contextualizado



Fonte: modelo elaborado por Altet (2017, p.1208).

Tomando por base a Figura anterior, e, partir das colocações de Altet (2017), ou seja, do que ela considera como o “domínio das interações” – de tipo *emocional e relacional*, de *ordem pedagógica* e de *ordem didático-epistêmica* -, foi possível delinear, no diário de campo, como estavam sendo desenvolvidas as interações entre as professoras pesquisadas e seus alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir das observações realizadas, decidimos aprofundar os dados da pesquisa com as entrevistas narrativas realizadas com as Professoras de História (antes da pandemia) e a de Português (depois da pandemia).

3.3.2.3 Entrevistas Narrativas

Inicialmente, por conta do tempo disponível dos/as professores/as e, posteriormente, por conta da pandemia, optamos por fazer entrevistas narrativas.

Nesta direção organizamos e definimos alguns tópicos, que foram sendo desenvolvidos pelos entrevistados. Tivemos momentos de conversas, re-perguntas e outras interações – via *e-mail* e *WhatsApp* (durante a pandemia).

Acreditamos na pertinência da *entrevista narrativa*; pois, segundo Moura e Nacarato (2017, p.16), ela nos “permite identificar as estruturas sociais que moldam as experiências”.

Para Bolívar Botia, Domingo Segovia e Fernández Cruz (2001), não devemos conceber a narrativa a partir de um sentido trivial, que considera um texto em prosa como um conjunto de enunciados sequenciados. Mas, sim, como um tipo muito especial de discurso: uma narração consistente, em que uma experiência humana é expressa em forma de relato, sendo uma particular reconstrução da experiência.

Por conta dessa particular reconstrução da experiência, ou seja, aquela experiência que passa de pessoa a pessoa e que nutre os narradores, Benjamim (1994, p. 204) considera que a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver [...]”. E mediante um processo reflexivo, podemos dar significado ao acontecido ou ao vivido.

Essa *reflexividade* exercida na entrevista narrativa está em consonância com a matriz conceitual aqui adotada: a “reflexividade reflexa”, em Bourdieu (2019, p.694). Em especial, quando Bourdieu nos ensina que podemos controlar os efeitos da estrutura

social, a partir de uma “conversão reflexiva”, tanto no ato da entrevista, propriamente dita, quanto nas reconstruções de experiência do narrador.

Não é um direcionamento da narrativa, mas é um controle da violência simbólica que pode estar presente nessa relação de pesquisa. Não intencionalmente, pois, conforme anuncia Bourdieu (2019, p. 694), “a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de alterar as respostas” (BOURDIEU, 2019, p. 694). Contudo, é preciso destacar que: “[...] todos tipos de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa” (BOURDIEU, 2019, p. 694).

Sendo assim, realizamos entrevistas narrativas com as Professoras de História e de Português (APÊNDICE IV), a fim de que pudéssemos compreender melhor como elas pensam e representam as suas práticas pedagógicas, e se essas conduzem para o que estamos denominando como “pedagogias de inclusão”.

3.3.2.4 Aplicação do Questionário

Para conhecer um universo um pouco mais amplo de percepções/representações dos/as professores/as da Escola sobre o que pensam a respeito de suas próprias práticas pedagógicas e se elas possibilitam a integração, o acolhimento e a inclusão dos estudantes migrantes e refugiados, resolvemos elaborar um Questionário, com questões abertas e fechadas, em um total de 26 questões (APÊNDICE VII).

Este Questionário foi aplicado a nove (9) professores da Escola, para aqueles que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental. Consideramos que foi um número representativo dentro daquele espaço social escolar.

Sua aplicação aconteceu de forma presencial e dia e horário pré-combinados com a gestão da Escola. Os professores responderam ao Questionário na sala dos professores, em um ambiente descontraído, junto com a pesquisadora. Sua aplicação total foi de 1h15 minutos. Vale salientar que houve algumas interações entre os professores e a pesquisadora. Alguns professores tiveram dúvidas e, também, pediram mais detalhes sobre a pesquisa.

O objetivo do Questionário era o de buscar significados do grupo de professores/as da escola investigada a partir de suas percepções/representações sobre as práticas

pedagógicas voltadas para a inclusão de jovens migrantes/refugiados, buscando a efetivação do Direito à Educação, com base nas TRS (MOSCOVICI, 2012).

Após a coleta dos dados, demos início a parte de análise. Dessa forma, trataremos, a seguir, da técnica de análise documental.

3.4 Da técnica de análise documental

Consideramos, também, que seria necessário entendermos um pouco mais sobre a técnica de *análise documental*, que precisávamos desenvolver, para a compreensão dos documentos referentes às políticas públicas mais amplas, que tratam da condição dos migrantes e dos refugiados, como discutimos no primeiro Capítulo. Além disso, era preciso acessar aos documentos da Unidade Escolar, onde foi realizada a pesquisa de campo, a fim de que compreendêssemos o seu PPP, assim como seus inúmeros projetos em desenvolvimento.

Segundo Pimentel (2001, p. 180), “os documentos devem ser analisados e interpretados conforme os objetivos de nossa investigação”. Também, destacamos que a pesquisa, em questão, não se trata, propriamente, de uma pesquisa documental, com base em fontes primárias e que, normalmente, é do tipo historiográfico. Entretanto, podemos afirmar que a pesquisa, em questão, estabelece uma análise do tipo documental à medida em que procura compreender o sentido/o significado dos documentos a serem analisados.

Desse modo, podemos afirmar que fizemos uma análise do tipo documental, quando desenvolvemos, em especial, o primeiro Capítulo, ao apresentar diferentes documentos e classificá-los por título, em ordem cronológica e levantando a caracterização de seus conteúdos, em especial, dos dispositivos legais pertinentes às políticas públicas relacionadas à migração forçada ou aos refugiados. Além disso, quando tratamos das políticas educacionais relacionadas às pedagogias de inclusão. E tudo isso se refere à organização do material referente à documentação, conforme aponta Pimentel (2001).

Tomando, por exemplo, os procedimentos de análise documental descritos por Pimentel (2001), fizemos a seleção e separação de todos os documentos, construímos alguns quadros (dos marcos legais), utilizando os termos-chave - “educação” e “inclusão”, que trazem os diferenciais de nossa investigação. Entendendo, assim, junto com este autor, que, para desenvolvermos a análise, é sempre necessário organizamos

todos os documentos e “fichas de leitura”, a fim de que pudéssemos construir os “quadros de autores e de termos-chave, aos quais se acrescentaram observações ou comentários sobre possíveis relações com as questões da pesquisa” (PIMENTEL, 2001 p.187)

Também, é preciso destacar que estamos de acordo com Bardin (2011), quando define a *análise documental* como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p.51).

Por essas razões, consideramos que a pesquisa, aqui relatada, enquadra-se também como pesquisa do tipo documental. E, a seguir, explicitamos as razões de desenvolvermos a técnica de análise de conteúdo.

3.5 Da técnica de análise de conteúdo: como uma das leituras possíveis da realidade pesquisada

A análise dos dados será realizada sob a ótica de Bardin (2007, p. 37), pela técnica de análise de conteúdo. Segundo esta autora:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2007, p.37)

Optamos, também, por esse tipo de análise, uma vez que, como aponta Franco (2012, p. 12), seu “ponto de partida [...] é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Podemos dizer, assim, que as *comunicações* entre os sujeitos, ao expressarem diferentes mensagens, como também indica Franco (2012, p. 12), ressignificam: “as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”.

Nesse sentido, a análise de conteúdo não se resume a analisar somente as mensagens, que se expressam somente por palavras. Mas ocupa-se, também, do conteúdo dessas mensagens, que revelam “crenças, valores e emoções” (FRANCO, 2012, p.13).

Optamos, ainda, por utilizar a técnica de análise de conteúdo, por ser a que mais se adequa às teorias adotadas em nossa investigação – a Teoria da Ação, de Bourdieu (2017, 2018a, 2018b, 2019, 2020), que permeou toda a coleta de dados, e a TRS, de

Moscovici (2012, 2015), que permitirá analisar as percepções/representações que os professores possuem a respeito das “pedagogias de inclusão”, quando acolhem aqueles alunos/as que são migrantes/refugiados.

Após a coleta do material, fizemos uma pré-análise (leitura flutuante do material coletado), e definimos a escolha dos documentos (por exaustividade e representatividade), pela formulação de hipóteses e objetivos e por meio da exploração do material (codificação, decomposição ou enumeração) (BARDIN, 2007).

Bardin (2007) divide a análise dos dados nos seguintes momentos ou fases:

- A *primeira* fase – é a *pré-análise* – que pode ser considerada como fase de organização, em que se estabelecem procedimentos que permitam tratar do material a ser pesquisado.

Essa fase, segundo Bardin (2007), envolve a “leitura flutuante”, que consiste em uma análise rápida de todos os documentos colhidos, momento em que nos atemos em detalhes, impressões, orientações. É o momento em que separamos os documentos que mais se adequam para nossa investigação. Bardin (2007), assim, traduz o que significa este momento para ela:

A leitura “flutuante”: a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de “leitura flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2007, p.126)

Separados os documentos, “gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise – universo demarcado” (BARDIN, 2007, p. 126), a análise desse *corpus* segue obedecendo a uma série de regras que vão dando um contorno à nossa análise. Dentre elas, Bardin (2007, p. 126-128) destaca as que seguem:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquérito, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela não seletividade (p.126).

Regra da representatividade: a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a mostra serão generalizados ao todo (p.127).

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios (p.128).

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (BARDIN, 2007, p. 128).

Também, em relação a essa primeira fase – a da *pré-análise* – é importante revelar que Bardin (2007, p. 125) destaca um elemento essencial que é “a formulação das hipóteses e dos objetivos”. E explicita que: “Trata-se de uma suposição cuja origem é a *intuição* e que permanece em *suspense* enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (BARDIN, 2007, p.125, grifos nossos).

Sabemos da importância que tem essa formulação de hipóteses e/ou pressupostos, e, concordamos com Bardin (2007, p. 130), quando anuncia que: “Formular hipóteses consiste, muitas vezes, em explicitar e precisar – e, por conseguinte, em dominar – dimensões e direcções de análise, que apesar de tudo funcionam no processo” (BARDIN, 2007, p.130).

Um outro ponto que se destaca, ainda nesta primeira fase, tem a ver com “a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores” (BARDIN, 2007, p. 130). Segundo Bardin (2007, p. 130), “[...] o *índice* pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem”; e, por outro lado, o “*indicador* correspondente será a *frequência deste tema* de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros” (BARDIN, 2007, p. 130, grifos nossos).

Não podemos nos esquecer, também, do que Bardin (2007, p. 130) indica como “preparação do material”. O que significa preparar formalmente o material que deverá ser reunido antes mesmo da análise propriamente dita.

- A *segunda* fase – trata-se, segundo Bardin (2007, p. 131), da “exploração do material”, que consiste “[...] essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”; e

- A *terceira* fase – relaciona-se com o “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (BARDIN, 2007, p. 131). E, nesta fase, explicita Bardin (2007, p. 131): “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito do objectivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Destacamos que conseguimos organizar a análise de conteúdo, conforme os passos que explicitamos a seguir:

1º Estabelecemos contato com os documentos, sejam os referentes às políticas públicas ligadas à migração forçada ou aos refugiados; ou aqueles relacionados às políticas educacionais, de modo a esclarecer o que essas políticas entendem como “pedagogias de inclusão”, a partir, inclusive, do conceito de “inclusão”, conforme desenvolvido no primeiro Capítulo;

2º Apresentamos alguns dados referentes à pesquisa de campo e/ou ao modo como a desenvolvemos;

3º Organizamos todo este material, a partir de uma “leitura flutuante”, que foi, pouco a pouco, a partir da transcrição dos dados coletados, tornando-se, como nos ensina Bardin (2007, p. 126), “[...] mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”;

4º Selecionamos, assim, os documentos, já iniciando uma análise do tipo documental. O que se aproxima de Bardin (2007, p. 126), quando a autora afirma que: “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, selecções e regras”. Dentre essas regras, destacamos que seguimos: a) a *regra da exaustividade* - em que reunimos todo material documental, conforme indicamos no Cap. I; b) a *regra da representatividade* – quando anunciamos uma “amostragem” do que foi possível coletar, tanto em relação aos documentos, quanto à pesquisa de campo, fazendo os “recortes” necessários e pertinentes ao objeto da pesquisa; c) a *regra da homogeneidade* – ao obedecer aos critérios que indicam a “singularidade” da proposta temática que anunciamos, e que foi ficando mais clara, a partir dos dados obtidos referentes à observação efetuada (APÊNDICE III) e às entrevistas narrativas desenvolvidas com duas professoras da Escola (APÊNDICE IV), *locus* da pesquisa; e d) a *regra da pertinência* – quando avaliamos se cada um dos documentos ou os dados relacionados à pesquisa de campo eram pertinentes aos objetivos (geral e específicos) a serem alcançados; inclusive considerando os dados referentes ao Questionário, que aplicamos para nove (9) professores/as da Escola (APÊNDICE VII). Tudo isso, diante do que Bourdieu (2020) considera como um “pensamento relacional” e no âmbito de uma “reflexão reflexa” (BOURDIEU, 2019);

5° A partir desses procedimentos metodológicos, da abordagem teórica e das “hipóteses implícitas”, como destaca Bardin (2007), iniciamos a organização dos *indicadores*, que foram dando concretude a uma codificação, já iniciando a “exploração do material”, que seria a segunda fase.

Na exploração do material, realizamos as operações mais analíticas, com a ajuda do *software* Atlas TI, realizando as operações de “codificação, decomposição ou enumeração”, a fim de tratar dos resultados brutos, de maneira a “torná-los significativos” (BARDIN, 2007, p.131).

Em seguida, demos sequência ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. Dessa forma, no Capítulo seguinte, buscaremos analisar, as percepções/representações dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural, nas escolas que acolhem adolescentes migrantes e/ou refugiados. A intenção maior é a de compreender se é possível desenvolver *pedagogias de inclusão* para que todos tenham direito à Educação.

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE DOS DADOS: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL E INACABADA

Acho que é no dia a dia da escola que podemos combater a discriminação, não só com as nossas falas, mas também com nossas atitudes, dando o exemplo, não discriminando pessoas e/ou culturas, mantendo a mente aberta para acolher as diferenças e a diversidade em todos os campos. Isso faz parte do processo de educação, do processo de ensino-aprendizagem, do processo da apropriação e construção do conhecimento. (ENTREVISTA NARRATIVA, Profa. R, História, APÊNDICE IV)

Temos como *objetivo* não só *inventar respostas*, mas *inventar um modo de inventar as respostas...* (BOURDIEU, 1998a, p. 78, grifos nossos)

As duas epígrafes, que iniciam este Capítulo, têm a ver com os desafios que professores/as enfrentam em seus cotidianos e com as possibilidades de superá-los, assumindo atitudes coerentes, como, por exemplo, destaca a Profa. R, de História, quando diz da importância de se ter “a mente aberta para acolher as diferenças e a diversidade em todos os campos”, e que tudo isso “faz parte do processo de educação, do processo de ensino-aprendizagem, do processo da apropriação e construção do conhecimento”. O que implicaria, diria Bourdieu (1998a, p. 78), com o “objetivo” de “[...] não só inventar respostas, mas inventar um modo de inventar as respostas”

Nesta linha de pensamento, conforme foi mencionado, os dados coletados foram selecionados e analisados por etapas, como nos ensina Bardin (2011). Nesta toada, descreveremos, em um primeiro momento, algumas interações e ações desenvolvidas a partir das observações realizadas no espaço escolar. Em um segundo momento, trataremos de analisar as percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural, que eles/as enfrentam na Escola em que atuam, procurando, por um lado, situar como os sujeitos de pesquisa veem os efeitos das políticas educativas no direito à Educação para todos; e, por outro lado, quais seriam os desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural. Na sequência, buscamos refletir sobre as percepções/representações desses/as professores/as a respeito das pedagogias de inclusão, tecendo considerações sobre as necessidades/perspectivas de formação e a organização da prática pedagógicas, por meio das estratégias de acolhimento, integração e inclusão, procurando também colocar o foco em questões que envolvem o direito à Educação.

Diante disso, são dois os objetivos deste Capítulo. O primeiro é o de analisar as percepções/representações dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas, construídas e partilhadas por meio de propostas e/ou projetos de acolhimento, integração e inclusão dos alunos migrantes e refugiados. E o segundo é o de refletir sobre a formação e atuação docente (*habitus* profissional²⁴), neste contexto, de modo a compreender os “espaços de possibilidades” (BOURDIEU, 2017) para que se desenvolvam *pedagogias de inclusão*, no sentido de construir uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

4.1 Descrição das interações e das ações desenvolvidas pelas professoras a partir da observação e das entrevistas narrativas

Para descrever, pelo menos, alguns trechos das interações e ações desenvolvidas pelas duas professoras investigadas, a partir da observação que foi realizada, ressaltamos alguns aspectos anteriores daquilo que ficou combinado entre a equipe gestora da Escola e a equipe de pesquisadoras que participaram das visitas técnicas à Escola em questão. Nesta direção, consideramos aqui a importância de se retomar o “roteiro de contextualização” e o “roteiro de observação”, que estavam previstos e que faziam parte da pesquisa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995).

É importante também lembrar que, segundo André (1995, p. 28), a pesquisa do tipo etnográfico permite a “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Tivemos, então, para além da observação e das entrevistas narrativas realizadas, acesso aos diferentes projetos, assim como ao Projeto Político Pedagógico/PPP da Escola pesquisada.

A partir do momento, em que estávamos presentes nas visitas técnicas, íamos observando o espaço social da Escola e ganhando a confiabilidade do Grupo de Coordenadores e de Professores. E, dessa forma, conseguimos ter acesso às aulas. Primeiro, entramos em contato com a Profa. de História (Professora R), e fomos compreendendo a rede de relações e interações presentes na prática escolar daquela

²⁴ Tomamos o conceito de “*habitus* profissional” na direção de Abdalla (2017a, 2017b), que define este termo como sendo “as disposições adquiridas em função de pertença ao grupo social relativo aos professores [...], tendo em vista a constituição da imagem sobre a identidade docente” (ABDALLA, 2017b, p. 157). Ou ainda, quando equipara “*habitus* profissional” com a “profissionalidade docente”; ou seja, com o que está incorporado na ação docente, e que representa um conjunto de “[...] conhecimentos da área específica, o que é conquistado por um grupo social, na dinâmica do campo e nas tomadas de posição” (ABDALLA, 2017b, p. 157).

instituição educacional. E, em um segundo momento, pós-pandemia, com o retorno das atividades presenciais, tivemos acesso às aulas de Português com a Professora F.

Um ponto importante, em nossa observação, é que ficávamos o período inteiro com a Professora na mesma sala. No entanto, por se tratar de uma sala-ambiente, os alunos iam trocando de sala conforme o seu interesse, o que modificava um pouco a dinâmica das interações.

O fato de não trocarmos de sala nos favoreceu no tocante à aproximação com as professoras e a normalizar nossa presença na sala. Destacamos, também, que os/as alunos/as circulavam livremente entre as salas e não estranhavam nossa presença.

As professoras observadas possuíam estilos diferentes no dia a dia da sala de aula. A Professora de História, por exemplo, permanecia, na maior parte do tempo, sentada em uma das cadeiras do fundo da sala, e os alunos se dirigiam até ela para a correção dos “roteiros de aprendizagem”; ou ainda, para tirar dúvidas. Permitia, assim, que os/as alunos/as circulassem livremente, conversando com colegas, de pé; e, por vezes, de forma mais entusiástica.

Sendo assim, a Profa. R (História) acabou por estabelecer uma relação mais informal com a pesquisadora em sala. Transcrevemos, a seguir, parte de nossa interlocução do primeiro dia, quando demos início à observação em sala – das práticas pedagógicas para inclusão:

6h40 - Cheguei na sala de aula às 6h40. A Professora tinha acabado de chegar. Enquanto arrumava as carteiras em grupos. Fomos conversando... Contou que a sala, em que estávamos, reúne alunos do 6º, 7º e 8º anos. Em sua maioria são meninos. Tem um total de, aproximadamente, 20% de crianças refugiadas/migrantes. Muitos são descendentes de bolivianos, um menino de Bangladesh, que fala pouco português, e dois adolescentes, que não falam nada. Explicou que esses dois alunos têm um tutor. Alguns dos alunos estão com a matéria bem atrasada e os professores acordaram, em reunião, que não “levem pendências” para o próximo ano. As salas não têm um professor. A Professora explicou que é meio tumultuado, mas é melhor do que ficar lá na frente da sala, gritando, sem ninguém ouvir. Disse: “Antes, eu odiava que viessem à mesa. Hoje, eu amo que venham à mesa”, para tirar dúvidas. (ABDALLA; VILALVA, 2022b, p. 36, grifos das autoras)

No entanto, parecia que a Profa. R estava preocupada em ser observada. Sentia a constante necessidade de justificar suas ações para a pesquisadora. Para analisar este breve trecho descrito, buscamos discutir o significado do *espaço social* dessa Escola para a Profa. R, a partir de suas percepções/representações, tal como sinaliza o trecho, a seguir, de sua narrativa (APÊNDICE IV):

Percebo esta Escola como a mais *acolhedora* dentre as quais já passei e muito mais acolhedora do que as escolas nas quais estudei. A equipe gestora - Cláudio, Érika, Patrícia e Cadu - me recebeu muito bem quando cheguei, eles me *incentivaram a elaborar projetos e valorizaram meu trabalho*. A maioria dos colegas é receptiva e gosta de realizar trabalhos interdisciplinares junto aos estudantes, o que é ótimo. Me sinto *parte de um grupo* que trabalha pelo *bem estar comum no ambiente de trabalho*. (Entrevista Narrativa, Profa. R – História, APÊNDICE IV²⁵, grifos nossos)

Tomando o conceito de *espaço social*, em Bourdieu (1997, p. 15), colocam-se as seguintes questões: como “apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada”? Como analisar as ações e interações desenvolvidas pela Profa. R, tanto no diálogo que mantivemos com ela durante a observação de uma de suas aulas e/ou a entrevista que fizemos em uma outra etapa da pesquisa? Como apreender os “princípios de construção” daquele “espaço social” (p. 15)? Ou ainda, como “indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*) e cujo princípio é preciso procurar, não na singularidade das naturezas – ou das almas -, mas nas particularidades de *histórias coletivas* diferentes” (grifos do autor) (p. 15)? Afinal, que Escola é esta, em que a Professora, em questão, “ama que seus alunos venham à mesa para tirar dúvida”? Ou ainda, que é “a mais acolhedora”, pelo qual passou? Que tem outros/as professores/as que “incentivam a elaborar projetos” e “valorizam” o seu “trabalho”? E na qual se sente “parte de um grupo que trabalha pelo bem estar comum no meio ambiente”?

Entretanto, quando buscamos detalhar melhor os *desafios* pelos quais a Escola passava, a Profa. R iniciou a sua fala, dizendo que:

Contudo, gostaria que a nossa Escola tivesse mais recursos (financeiros e humanos). O funcionamento da Internet na escola é precário, pois não atinge as salas de aula, há apenas uma Sala de Informática na escola e ela é bem pequena se considerarmos o número de estudantes que atendemos. O número de funcionários deveria ser maior para um melhor atendimento (tanto o número de docentes como de ATEs²⁶ é insuficiente não só aqui no Infante, mas na rede pública como um todo). Além disso, não temos recursos financeiros para pagar transporte adequado para levar os estudantes para além dos portões da escola. Muitas vezes saímos de Metrô, de ônibus coletivo ou mesmo a pé, o que

²⁵ No Apêndice IV, estão somente alguns dos trechos das entrevistas narrativas realizadas com as Professoras de História e de Português.

²⁶ ATE – significa Auxiliar Técnico de Educação. Conforme a Portaria n. 4.720/08, da Secretaria Municipal de Educação/SME, e, dentre as suas atribuições, destacam-se: dar atendimento e acompanhamento aos alunos nos horários de entrada, saída, recreio e em outros períodos em que não houver a assistência do professor; comunicar à direção da escola eventuais enfermidades ou acidentes ocorridos com os alunos; auxiliar os professores na assistência diária aos alunos; participar das atividades de integração Escola-comunidade.

também é ótimo, mas limita bastante os lugares que podemos ocupar. (Entrevista Narrativa, Profa. R – História, APÊNDICE IV, grifos nossos)

Assim, como diria Bourdieu (1997, p. 15), não se pode “[...] capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como ‘caso particular do possível’” (grifos do autor). E as palavras da Professora R vão desvelando as necessidades de infraestrutura da Escola, com falta de condições, devido à precariedade das salas de aula, do lugar “pequeno”, onde fica a Sala de Informática, do número de funcionários e de docentes. Além da falta de recursos financeiros para pagar o transporte dos estudantes, da ausência de recursos humanos necessários para o desenvolvimento das atividades escolares, dentre outros problemas.

É importante situar, também, que “o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os *dois princípios de diferenciação* [...] sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural” (grifos do autor) (BOURDIEU, 1997, p. 19). O que nos ajuda também a compreender o “espaço social” como “espaços de posições sociais” e como “espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*)” (BOURDIEU, 1997, p. 21).

E é, nesta perspectiva, que observamos e procuramos compreender as falas da Profa. R sobre a Escola, em que trabalha, como sendo não só “acolhedora, incentivadora e que valoriza o trabalho docente e os projetos que são elaborados”; mas uma Escola que precisa ampliar e melhorar suas “condições de infraestrutura e de recursos”.

Entendemos, também, assim como Abdalla (2006, p. 53), que: “[...] as escolas podem se diferenciar em relação à sua estrutura organizativa, mas também quanto ao tratamento dado pelos agentes educacionais que lá trabalham”. O que percebemos, durante as observações e as entrevistas narrativas com as professoras, assim como as visitas técnicas que tivemos nos quatro encontros com os gestores da Escola, é que as falas circulam na direção de uma “perspectiva interpretativo-cultural”, como indica Abdalla (2006, p. 55), ao citar Marcelo García (1994), pois: “[...] as escolas são construções culturais, e dependem da interpretação que os sujeitos fazem da situação experienciada”.

Mas, por outro lado, há também uma “perspectiva política” nas falas dos sujeitos que “fazem esta Escola”, porque, como enfatiza Abdalla (2006, p. 55), “[...] a escola

também se caracteriza pela orientação política daqueles que a compõem”. E, neste sentido, a Prof. R contextualiza um pouco mais o espaço social da Escola, em questão, procurando situar a *diversidade cultural* da comunidade escolar, como a seguir:

Nossa comunidade escolar é bastante *diversa*. Recebemos estudantes de uma comunidade (a Vila) que fica ao lado da escola. São crianças inseridas em *famílias bastante carentes*, na sua maioria. Também recebemos crianças do Edifício Olarias, um complexo de moradias populares que fica perto da escola, onde a maioria das famílias também é bem carente. Temos crianças que vivem nos abrigos do bairro. Há um abrigo para mulheres que sofreram *violência doméstica e se sentem ameaçadas* (o “Maria Maria”) onde vivem alguns dos nossos estudantes. Há um abrigo para famílias em *situação de vulnerabilidade social*, de onde recebemos algumas crianças também. Estas crianças só estudam no Infante pelo tempo que permanecem abrigadas. Se forem transferidas ou conseguirem outro tipo de moradia, geralmente mudam de escola. A maioria dos nossos estudantes está inserida numa situação de vulnerabilidade social por um ou outro motivo. (Entrevista Narrativa, Profa. R – História, APÊNDICE IV, grifos nossos)

O que notamos, nas percepções/representações da Profa. R, é que a escola se caracteriza por ser um “campo de conflitos”, porque os/as alunos/as fazem parte de uma comunidade muito “carente”, pelas mulheres desta comunidade sofrerem “violência doméstica” e se sentirem “ameaçadas”. De fato, as palavras da Profa. R revelam, sobretudo uma “situação de vulnerabilidade”, e apontam para seus limites e possibilidades de ação e interação.

Um outro ponto em destaque diz respeito à relação com os estudantes imigrantes (inclusive refugiados), e, nesta direção, a Profa. teceu as seguintes reflexões:

Também recebemos uma grande quantidade de estudantes imigrantes (inclusive refugiados). A comunidade boliviana da região é grande e seus filhos geralmente estudam aqui. Já recebemos refugiados da Síria (uma família que fugiu da guerra, coisa terrível), mas eles se mudaram para outro bairro. Hoje temos alguns estudantes de Bangladesh, alguns do Marrocos e também de Angola. A barreira da *língua não é um empecilho, e sim um desafio a ser vencido*. Nestes quatro anos, tenho observado crianças aprenderem a falar Português de forma quase autodidata, simplesmente pelo contato com os colegas e professores. Foi o caso da Ikram e do seu irmão Bily, que vieram do Marrocos no ano passado e só falavam árabe e francês. Aprenderam português de forma primorosa e hoje se comunicam muito bem no nosso idioma. A Ikram tornou-se uma das melhores estudantes da nossa escola. As meninas e meninos de Bangladesh chegaram há menos tempo, neste ano, mas alguns deles já *conseguem se comunicar basicamente em português*. Outros ainda estão *se adaptando aos hábitos e ao idioma*, mas hoje, com a *experiência* que adquiri trabalhando nesta escola, tenho certeza de que *aprenderão português no contato com os colegas e professores, que se desdobram para dar atenção a eles...* (Entrevista Narrativa, Profa. R – História, APÊNDICE IV, grifos nossos)

No trecho de fala anterior, podemos observar que a Profa. R comenta sobre os estudantes imigrantes (e refugiados) com muito entusiasmo, observando que até a “língua não é um empecilho, e sim um desafio a ser vencido”, que já “conseguem se comunicar basicamente em Português e que “outros ainda estão se adaptando aos hábitos e ao idioma”. E que sua “experiência” indica que eles “aprenderão português no contato com os colegas e professores, que se desdobram para dar atenção a eles...”.

As falas da Prof. R permitem desvelar suas *representações sociais*, conforme indicaria Moscovici (2012), em especial, ao transmitir as “informações” sobre a Escola e os sujeitos que lá vivem (professores, funcionários e estudantes), que apresentam problemas, mas que lutam para vencerem seus desafios. Além disso, quando traz a nós um “campo de representações e imagem”, que se relaciona com o espaço, o tempo e o movimento social da Escola em questão, e, principalmente, quando revela os níveis afetivos e emocionais ao falar, tomando uma determinada “atitude” (MOSCOVICI, 2012) e uma posição (BOURDIEU, 2017), que, muitas vezes, desvenda o seu *habitus* profissional. (ABDALLA, 2017a, 2017b).

Por outro lado, a Professora de Português, Professora F, apresenta um outro estilo de *ser e estar* na profissão docente (ABDALLA, 2006), ou seja, de “atitude” em sala de aula. A maioria das vezes permanecia sentada na mesa destinada aos professores, na frente da sala. Possuía uma postura um pouco mais rígida em relação à outra professora. Não permitia que os alunos se agrupassem em grande número. Cobrava que os alunos estivessem em sala, para estudar, e não para ficar conversando/assistindo a vídeos no celular.

Lembramo-nos, mais uma vez, do conceito de “homologia estrutural”, de Bourdieu (2021, p. 245), quando explicita que os “agentes sociais” ao pensarem o “espaço social”, acabam por estabelecer “[...] uma relação com a estrutura desse espaço e aparecem como *homólogos à estrutura desse espaço*”. Pois, “[...] eles são, em parte, o *produto da interiorização da estrutura desse espaço*” (BOURDIEU, 2021, p. 245, grifos nossos). E, para complementar esse pensamento, Bourdieu (2021, p. 320) ainda afirma que: “[...] os agentes sociais são determinados em suas condutas pela *representação de si e dos outros*, desde que entendamos que essa representação dos outros é função das *posições* que o representante, aquele que representa e o representado ocupam [respectivamente] no *espaço objetivo*” (grifos nossos).

Diante disso, podemos entender a postura da Professora F em permanecer sentada na mesa que está à frente da sala, revelando a estrutura tradicional de sala de aula e da escola em si. O mesmo acontece, quando ela percorre as carteiras dos alunos, entrando em interação com os mesmos.

Neste sentido, quando não estava corrigindo os “roteiros”, em sua mesa, caminhava por entre as carteiras, observando se os alunos estavam estudando. Mesmo aparentando uma postura mais rígida que a da outra professora, ia passando e conversando com os alunos com carinho e atenção, demonstrando uma certa amorosidade.

Procuramos saber na entrevista narrativa com a Profa. F, como ela via a Escola e se sentia preparada em receber os alunos migrantes/refugiados. E foram essas as suas palavras:

[...] No tocante à Escola, posso destacar como ponto positivo o grupo de profissionais, que é incrível! Como ponto negativo, a infraestrutura que a própria Prefeitura oferece. Os espaços físicos da escola poderiam ser melhor projetados (o prédio é antigo); porém, buscamos organizá-lo de forma acolhedora.

[...] Na maioria das vezes, me sinto bem preparada para receber os alunos migrantes/refugiados em sala de aula. Entretanto, há situações que nos exigem mais. Por exemplo, recebemos algumas crianças/adolescentes afegãos. Eles se comunicam em persa e compreendem umas poucas palavras em inglês. Isso nos demanda um empenho extra.

[...] Com base nisso, o processo de ensino-aprendizagem é muito peculiar, uma vez que pressupõe um atendimento individualizado aos estudantes e requer ajuste de materiais e metodologias para atendê-los melhor. Além disso, nos exige tempo de planejamento e de troca com os parceiros da área. (Entrevista Narrativa, Profa. F – Português, APÊNDICE IV)

As *informações* que são transmitidas pela Profa. F, de Português, sobre os temas, em questão, apresentam uma coincidência com o que foi comunicado pela Profa. R, de História. O que, como nos ensina Moscovici (2012, p. 64), vai dando uma ideia do *campo de representação*, que “[...] nos remete à ideia de *imagem*, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do *objeto da representação*” (grifos nossos).

Além disso, suas palavras sobre a Escola e os alunos migrantes indicam o valor que atribui àquele “grupo social/profissional” com quem trabalha e a falta de condições da própria Escola em relação aos seus “espaços físicos”. Embora, todos tentem “organizar” suas atividades de forma a “acolher” os alunos, e possuir um “empenho e desempenho” no sentido de atendê-los, até pelas dificuldades linguísticas e de

“comunicação”. Tudo isso vai desvelando a sua *atitude*. Atitude, que se justifica por meio do “atendimento individualizado aos estudantes” e pelo “ajuste de materiais e metodologias para atendê-los melhor”. O que, segundo a Professora, “exige tempo de planejamento e de troca com os parceiros da área”.

Conforme diria Moscovici (2012, p. 65): “A atitude termina de explicitar a orientação global em relação ao objeto da representação social”. E, para nós, essa “atitude” tem relações de similaridade com o que denominamos também de “*habitus* profissional” (BOURDIEU, 1997; ABDALLA, 2017a, 2017b), na medida em que entendemos o significado de “*habitus*”, em Bourdieu (1997, p. 42), como se fosse: “[...] uma espécie de *sensu prático* do que se deve fazer em dada situação [...]” (grifos nossos). Ou ainda, como nas palavras de Abdalla (2006, p. 99), trata-se de compreender “[...] uma espécie de *esquema gerativo (habitus)*, para usar o próprio termo de Bourdieu [...], que foi (re) estruturando as *maneiras de ser e estar* na profissão” (grifos nossos).

Relacionamos, a seguir, duas passagens presenciadas durante a observação:

A Professora tenta se manter próxima dos alunos, conversando. Os roteiros são *online* agora. Sentei no fundo da sala, e a Professora veio conversar comigo e perguntou: “Ah, você deve estar estranhando, porque alguns alunos pedem o roteiro, né?”. Explicou que os roteiros são *online*, e que a Prefeitura de SP disponibiliza tablets com chip (acesso à internet) para todos os alunos. Quando se trata de um aluno novo, após a matrícula, é realizada uma requisição do Tablet. As crianças passam o ano com o Tablet e, a cada mês, a Internet é renovada. As famílias assinam um Termo de Comodato. Disse, ainda, que algumas crianças estão sem o Tablet ou por ele ter quebrado, por falta de cuidado, ou ainda, porque é um equipamento bem frágil. (Diário de Campo, Profa. F, 7/04/22)

Diante de nossa observação, registramos, mais uma vez, a explicitação de Doise (2002), que se aproxima muito de Bourdieu, em especial, quando analisa que os sujeitos, em sociedade, apresentam: “[...] dinâmicas sociais, particularmente interacionistas, posicionais ou de valores e de crenças gerais” (DOISE, 2002, p. 28), e que acabam por “orientar o funcionamento desses processos” (p. 28).

Neste sentido, a Professora F acompanha as atividades dos alunos, mas, ao mesmo tempo, faz questão de esclarecer/orientar para a pesquisadora como o processo de ensino-aprendizagem está sendo realizado. O que ressignifica as palavras de Bourdieu (1996, p. 112), quando diz que: “O mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto”.

Observamos, assim, enquanto a Profa. F caminhava entre as carteiras, alguns alunos estudando com seus tablets e outros com os roteiros impressos. Notamos que alguns desses alunos entravam na sala e solicitavam os roteiros impressos à Professora, que veio nos explicar que, após a pandemia, eles realizaram um convênio com a Prefeitura de São Paulo²⁷.

A Profa. F também nos explicou que os tablets são frágeis e que quando o aluno sai da escola, ele tem a obrigação de devolver o aparelho com o chip. No entanto, o que ocorre muitas vezes, é que o aparelho retorna com alguma avaria. O processo de troca dos tablets, bem como o de entrega, quando o aluno novo se matricula na escola, é lento, de forma que sempre existem alguns alunos/as acompanhando os roteiros de forma impressa.

A seguir, trazemos um recorte de observação que ilustra a fala da Profa. F:

A sala ficou com um aluno fazendo os roteiros e duas alunas que vieram retirar o roteiro impresso. Uma delas está apenas há 1 ano e 3 meses, no Brasil, e já está falando bem o português. Disse que ainda não compreende tudo. Ainda, não possui o Tablet, pois acabou de se matricular na escola. Utiliza os roteiros impressos. (Diário de Campo, Profa. F, 7/04/22)

No tocante às interações observadas, indicamos parte delas no diário de campo, referente ao dia 7 de abril, que retrata o contexto de acolhimento observado no campo escolar. Mas também notamos, por exemplo, que a Professora F, em sua entrevista, faz um relato de seu preparo em relação ao acolhimento dos alunos migrantes/refugiados, e diz:

Na maioria das vezes, me sinto *bem preparada* para receber os alunos migrantes/refugiados em sala de aula. Entretanto, *há situações que nos exigem mais*. Por exemplo, recebemos algumas crianças/adolescentes afegãos. Eles se comunicam em persa e compreendem umas poucas palavras em inglês. Isso nos *demandam um empenho extra*. (Entrevista Narrativa, Profa. F – Português, APÊNDICE IV, grifos nossos)

Percebemos que a Professora F, apesar de se considerar “bem preparada”, conforme diria Bourdieu (1996), ela também delinea o “sentido dos limites”, quando anuncia que “há situações que nos exigem mais”. Nesta direção procura “regular e/ou controlar” a cultura escolar, com o que ela considera que “demandam um empenho extra”.

²⁷ Este convênio disponibiliza tablets com acesso à internet aos estudantes, e sendo assim, eles conseguem realizar suas atividades e acompanhar os roteiros de forma virtual.

Podemos notar também um certo *habitus* (BOURDIEU, 2017) nas ações de engajamento da Profa. F com as práticas inclusivas, conforme o trecho a seguir:

[...] Entraram mais duas alunos na sala que falam em espanhol. Vieram fazer a correção dos roteiros de português. A Professora passou a explicar a lição em espanhol. A Professora mostra-se preocupada e dedicada, é bastante consciente da situação escolar como um todo. O fato de a Professora conversar em espanhol com a aluna fez com que ela passasse a se abrir e contar sobre o seu dia a dia escolar, e alguns problemas que ela vem enfrentando. Quando a aula acabou, a Professora veio conversar comigo e eu brinquei com ela...bem que eu achei que estava ouvindo uma conversa em espanhol...E ela disse: “Minha formação é em línguas - Português e Espanhol, e a aluna se sente mais à vontade, quando eu explico a matéria para ela em sua língua de origem”. Estavam estudando Português. Explicou que conversando com ela em espanhol, a aluna acabou contando que já tem duas amigas na escola [...], mas que se sente mais à vontade com uma delas, porque ela fala espanhol. No entanto, essa amiga não gosta muito de estudar. A Professora explicou que um dos diferenciais da Escola é que diversos professores possuem uma segunda língua. Uma professora fala inglês, outra fala árabe e isso faz com que os alunos migrantes/ refugiados se insiram mais facilmente no contexto escolar. (Diário de Campo, Prof. F, 7/04/2022)

Frente a essa observação, é importante destacar as palavras de Bourdieu (1996b, p. 51), quando diz: “Tudo leva a crer que essas práticas estejam permeadas por um sentido prático da realidade das marcas distintivas (linguísticas ou outras) e de sua evolução no tempo”. O que nos faz compreender como essas práticas desenvolvidas com os alunos migrantes (ou refugiados) se tornam comuns, mesmo que possuam “marcas distintivas” por conta do acolhimento do alunado de diferentes lugares, em diferentes tempos e por diferentes motivos ao estarem e vivenciarem aquele espaço social.

Diante das interações, aqui registradas, e que representam as ações desenvolvidas pelas professoras pesquisadas, assim como a observação que foi realizada, podemos considerar que o contexto escolar ilustra a realidade encontrada e replicada pelas professoras no desenvolvimento de projetos com os jovens estudantes.

Também, podemos compreender em que medida as duas Professoras desenvolvem, conforme Altet (2017), um *domínio relacional*, ao interagirem com seus alunos em diferentes momentos, como foi possível demonstrar; um *domínio pragmático*, ao enfrentarem os desafios de sala de aula, a fim de conseguirem desenvolver pedagogias de inclusão com seus estudantes; e um *domínio epistêmico*, ao lidarem com o processo de conhecimento, ou seja, com os diferentes saberes, para que possa haver “interações cognitivas e socioafetivas” (ALTET, 2017).

As Professoras levam seus estudantes a uma aprendizagem efetiva e de sentido; e possibilitam, por meio de atitudes socioafetivas, acolhê-los para que eles apreendam os saberes a serem aprendidos.

Todas essas colocações nos fazem, mais uma vez, lembrar de Bourdieu (1998, p. 213), quando contribui para o entendimento de que a *escola*, enquanto:

[...] “força formadora de hábitos” propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (grifos do autor) (BOURDIEU, 1998, p. 211)

Entendemos, assim, que há, nesta Escola, o que Bourdieu denomina como “*habitus* cultivado”, pois, as professoras entrevistadas e o corpo gestor estão envolvidos em provocar mudanças de pensamento e de ação em seus estudantes. E isso nos faz, também, indicar algumas reflexões de Abdalla (2006, p. 73), quando destaca que é preciso: 1º ter espaços na Escola para “refletir sobre o cruzamento entre o que é instituído/estruturado e o que pode ser instituinte/estruturante”; 2º que se possa “relacionar a estrutura organizativa, administrativa e pedagógica com aquela mobilizada pelas interações simbólicas do grupo social” daquela comunidade escolar; e 3º que se amplie “a visão sobre os movimentos da prática através do olhar crítico a respeito dos indicadores citados” (ABDALLA, 2006, p. 73). Entretanto, o mais importante seria, nas palavras de Bourdieu (1997, p. 63), caminharmos “[...] em direção a *possibilidades* que seja preciso *criar do nada*” (grifos nossos).

Diante das interações, aqui registradas, e que representam as ações desenvolvidas pelas Professoras pesquisadas, assim como a observação que foi realizada, podemos considerar que o contexto escolar ilustra a realidade encontrada e replicada por essas docentes no desenvolvimento de projetos com os jovens estudantes.

A seguir, discutiremos alguns desses projetos, levantando aspectos, que consideramos importante para o desenvolvimento das “pedagogias de inclusão”.

4.1.1 Observação do desenvolvimento dos projetos

A história da Escola é marcada pelo desenvolvimento de projetos, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Tais projetos servem para remover as barreiras

culturais, acolher os imigrantes ou, ainda, são desenvolvidos de modo a que os estudantes também possam se insurgir contra a xenofobia. Como diria Bourdieu (1998a, p. 19): “No momento em que as grandes utopias do século XIX revelaram toda a sua perversão, é urgente criar as condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideais realistas, capazes de mobilizar as vontades, sem mistificar as consciências”. E nos parece que o desenvolvimento dos projetos, na história da Escola, revela “um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideias realistas”, em que os/as professores e/ou coordenadores/as estão apostando.

A Escola tem sido, então, o *locus* da pesquisa, desde o ano de 2019. No entanto, presencialmente, conseguimos participar somente do SLAM, que é um Projeto que significa uma “competição de rima”. Este Projeto envolve a Escola inteira e os alunos podem recitar suas poesias em sua linguagem natal.

No dia 25/11/2019, estávamos na Escola para realizar a observação em sala de aula. No entanto, pudemos presenciar uma verdadeira demonstração cultural eivada de sentimentos, alegrias, memórias.

Para ilustrar o momento de observação, segue a transcrição realizada:

6h50 - Cheguei na escola às 6h50. Fui até a sala da Professora, que me informou que não haveria aula. Seria realizada uma atividade que a escola inteira iria participar, e eu estava convidada para assistir. Então nos dirigimos à Quadra, onde estavam dispostas diversas cadeiras e um grande palco. Muitos alunos já estavam sentados. Posicionei-me no fundo da quadra. Aos poucos, o ambiente ficou lotado. Todos os professores e suas turmas estavam presentes.

O Coordenador Pedagógico me explicou que iria acontecer uma batalha de *Slam*. Confesso que não fazia ideia do que iria acontecer até começar. Os alunos inscritos escreveram diversas poesias e as recitaram cada um na sua vez. A temática foi livre, mas grande parte das poesias tinha uma conotação social. Falavam sobre *igualdade*.

Como em toda competição, existiam os favoritos, no caso, as favoritas. E todos deram um show de inclusão, parceria, compaixão (com aqueles que deixaram a voz falhar, ficaram nervosos ou emocionados).

Uma das meninas falava Português com um sotaque diferente. A Professora, que estava ao meu lado, disse que ela era do Líbano, e que estava há cerca de um ano na escola. Essa mesma menina recitou sua poesia em português, árabe e francês. E disse, ao final, estar muito feliz em poder compartilhar sua língua com os colegas: “Que quando chegou no Brasil, não se sentia incluída, sentia muitas saudades dos amigos, da sua casa, mas que, aos poucos, foi se integrando com a ajuda dos professores e novos amigos da escola”. (Diário de Campo, 25/11/2019)

Em conversas com os/as professores/as e com a gestão da Escola, passamos a conhecer os demais projetos que vêm sendo desenvolvidos e acentuam o caráter inclusivo daquele espaço social.

Trataremos, brevemente, de cada um dos projetos, visto que servem para caracterizar as ações desenvolvidas na Escola. Dentre eles, mencionamos:

- **Projeto “Escola Apropriada”**: objetiva quebrar a barreira cultural. Tem, como proposta, reunir quinzenalmente os alunos para apresentações da história, culinária e arte dos países de origem dos estrangeiros;
- **Projeto “O Migrante mora em minha casa”**: que entrelaça conteúdos históricos como “migração, imigração, trabalho e trabalho escravo” com problemáticas locais, que afetam a vida dos estudantes. A Professora F nos explicou que uma colega da escola, professora aqui caracterizada como L, foi sensível ao notar os preconceitos em relação aos próprios colegas e às pessoas do bairro, e propôs atividades para eles entendessem que também suas famílias são migrantes. Ao partir dessas histórias familiares, a Professora L colocou os alunos dentro do problema de estudo. E, ao estudar preconceitos, discriminações e racismos em diferentes contextos, levou-os a perceber que essa é uma questão histórica da humanidade. Diversificando as fontes de informação, a Professora L promoveu estudos por meio de textos históricos, vídeos, literatura, estudos de campo, entrevistas. Ao colocar o foco no bairro, onde existem confecções com trabalho escravo, ela comparou e diferenciou a escravidão no passado e no presente. E, ao debater os convívios sociais e os preconceitos, sensibilizou para ações de intervenção e de mudança da realidade”²⁸;
- **Projeto de acompanhamento dos/as alunos/as**: são realizadas visitas semanais indicadas pela equipe pedagógica às famílias de alunos, que se ausentam por algum motivo e começam a não ir à escola; ou ainda, baixam o seu rendimento escolar. É um acompanhamento pedagógico familiar;
- **Projeto “Sí, yo te entiendo”**: em 2017, duas estudantes descendentes de bolivianos, ambas com 12 anos, e uma estudante de 13 anos, preocupadas com a sensação de não-pertencimento dos estudantes imigrantes e da violência escolar

²⁸ O Projeto está disponível em: <https://fvc.org.br/educador-nota-10/rosely-marchetti-honorio/>. O Projeto é retratado e explicado em matéria do *site* que premiou a iniciativa da Professora L, em questão.

deram aulas de espanhol para os estudantes brasileiros do 5º ao 8º ano. As aulas envolviam jogos, brincadeiras, produções audiovisuais e músicas, buscando sempre a divulgação da cultura boliviana. Uma das alunas, em matéria publicada em 2018²⁹, justifica a ideia desse Projeto: “A ideia do Projeto surgiu porque havia muitos grupinhos de bolivianos na nossa escola que ficavam sozinhos no recreio, já que tinham medo de sofrer preconceito”.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola também faz menção aos projetos e seus resultados, e ainda prevê sua continuidade, dada a importância das ações desenvolvidas em cada um deles. A seguir, registramos um trecho do PPP sobre a avaliação dos projetos desenvolvidos na Escola, realizada em dezembro de 2019, em que o coletivo reconhece:

[...] a pertinência e atualidade destes projetos, recomendando a sua continuidade, sugerindo, inclusive, o resgate à proposta de realização das assembleias, a fim de continuar com a finalidade de aprofundar o diálogo com os estudantes, com vistas à implantação da democracia direta. Nesse sentido, o tema “Valores que não têm preço” tem assegurado a discussão de questões relacionadas à aprendizagem enredada nos aspectos de gênero, geração, raça/cor, classe, direitos humanos e das identidades de modo geral. (PPP, 2019, p.14)

Quando realizamos as observações das práticas (aí incluídos os projetos desenvolvidos) e conversamos com as Professoras, pudemos notar os *domínios de interação*, conforme indica Altet (2017), que já foram aqui mencionados, e são: o *domínio relacional*, caracterizado pelo ambiente criado em sala de aula e pelas relações entre os sujeitos, professor e alunos e alunos e alunos; o *domínio das interações de ordem pedagógica*, que também pode ser considerado como “domínio pragmático”, que se identifica com a organização e gestão do grupo de alunos e das condições de aprendizagem; e o *domínio das interações de ordem didático-epistêmica*, que diz respeito à gestão, estruturação da aprendizagem e dos saberes constitutivos – campo das questões do saber (ALTET, 2017, p.1204).

O que já fora delineado na parte em que tratamos da observação em sala de aula, de tal maneira que, neste momento, trataremos de alguns exemplos retirados das interações observadas.

²⁹ Para maiores esclarecidos, acessar o site: <https://believe.earth/pt-br/si-yo-te-entiendo-estudiantes-derrubando-preconceitos/>.

Quando tratamos do *domínio relacional*, podemos perceber diferentes ambientes cultivados pelas professoras observadas. Para Altet (2017, p. 1207), “o conceito de interação pedagógica e/ou didática engloba a ação e os intercâmbios recíprocos entre professor e alunos, ação mútua, estratégias em reciprocidade que se desenvolvem em sala de aula” (ALTET, 2017, p.1207).

É preciso realçar, também, que levamos em conta, conforme destaca Altet (2017, p. 1207), que: “toda situação de ensino-aprendizagem escolhida pelo professor (estratégia interrogativa, situação de pesquisa, situação-problema...) apoia-se no funcionamento da interatividade linguística entre professor e alunos como meio de aprender”. E é, com base no desenvolvimento projetos, que se possibilita a coconstrução das *tramas interacionais*, como, por exemplo, o da Escola Apropriada. O trecho, a seguir, mostra um pouco como se dá a interação com os alunos que chegam à Escola por meio desse Projeto:

As 9h07 entraram dois alunos na sala. A professora que me disse que eles entraram este ano. Um da Bolívia e outro de Bangladesh (entraram no meio do ano e já estavam adaptados). Explicou ainda que o trabalho maior de adaptação é realizado pela Escola Apropriada (Projeto onde alguns alunos fazem a recepção e apresentação da Escola para as novas crianças migrantes/refugiadas que se matriculam). (Diário de Campo, Professora R – 22/10/2019, APÊNDICE III).

No tocante ao *domínio pragmático*, ou seja, a “forma pela qual o professor atua junto aos seus alunos” (ALTET, 2017, p.1205), percebemos diferentes ambientes nos recortes de observação/entrevista narrativa abaixo relacionados. Neste sentido trazemos parte da narrativa da Professora R:

Talvez, pelo meu tom de voz ou pela minha personalidade, eu nunca fui muito bem-sucedida nas aulas expositivas, pois geralmente dez ou vinte por cento dos estudantes prestavam atenção no que eu dizia e os outros conversavam entre si, faziam brincadeiras inadequadas ou mesmo dormiam durante a aula. Até hoje, tenho dificuldades para chamar a atenção da turma toda por mais que vinte minutos ou meia hora. (Entrevista Narrativa, Profa. R. APÊNDICE IV)

E suas palavras acabam coincidindo com o que fora observado em sala de aula, como indicamos a seguir:

Alguns meninos se sentaram em volta da mesa do computador, e passados alguns minutos começaram a rir... a Professora os advertiu sobre jogar na CPU. Que o computador é para estudar, exclusivamente.

Após falar com eles, sentada ao meu lado, no fundo da sala, me disse que, às vezes, tinha problemas, porque os alunos ficavam jogando no computador.

Em sua sala, via de regra, os alunos deveriam estar estudando História. Entretanto, muitos alunos estudam a matéria que tiverem vontade, ou precisarem adiantar e permanecem na sala para estar com seus amigos. Quando a professora não consegue tirar a dúvida de outra disciplina, ela encaminha o aluno para a sala adequada. A sala de aula não é um ambiente silencioso.

Às 8h57, muitos alunos no celular. A Professora pediu, em voz alta, para que os alunos colaborassem e voltassem a estudar. Alguns alunos a obedeceram, outros deitaram sobre as carteiras. (Diário de Campo, Observação da Professora R – 22/10/2019, APÊNDICE III).

Chegaram mais 08 meninos que começaram a juntar as carteiras e falando alto. A Professora chamou a atenção, levantando um pouco a voz dizendo: “Hei, hei, acho que está havendo algum problema de comunicação...qual o combinado? Aqui só podem duas carteiras juntas, e não são duas na frente e duas atrás, são somente duas e vocês estão fazendo algazarra. (Diário de Campo, Observação da Professora F, 08/04/2022, APÊNDICE III).

Em consonância com os resultados apresentados por Altet (2017), as Professoras são muito preocupadas com o aspecto pragmático das ações e interações no que concerne “à organização e à gestão das condições de aprendizagem do grupo” (ALTET, 2017, p.1217). E quando pensamos no domínio didático-epistêmico, “gestão didática e epistêmica das aprendizagens e dos conteúdos, na construção e estruturação dos saberes, na utilização de auxílios e suportes para o ensino-aprendizagem” (ALTET, 2017, p. 1217), trazemos a fala da Professora F. Em especial, quando ela repensa suas práticas e as reorganiza, para atender a um fim:

Às 7h29, a Professora interrompeu o exame para explicar que a foto que fazia parte da última questão, que se remetia a uma imagem, não havia sido impressa pela escola. Dessa forma, ela explicou que a imagem era uma foto de uma criança tomando vacina no posto de vacinação. Desenhou na lousa um quadrado escrito “Posto de Vacinação” e colocou um boneco que imitava o “Zé Gotinha” - boneco tema da vacinação do Brasil. Disse rindo que não conseguiria desenhar uma criança tomando vacina. Após alguns minutos, vejo a Professora passando, de mesa em mesa, mostrando a imagem em seu celular (imagem que fora cortada do exercício). (Diário de Campo – 07/04/2022, APÊNDICE III).

O ambiente relacional e o pedagógico-organizacional se destacam, muito embora, a Professora F tenha demonstrado pleno engajamento com o campo das questões do saber. Este parece ficar em segundo plano para os professores que, de forma geral preocupam-

se com a organização pedagógica. O que se torna justificável, tendo em vista o esforço coletivo para criar um ambiente de acolhimento.

Dessa maneira, atentando para o *objetivo geral* da pesquisa - analisar as percepções/representações dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas, a fim de compreender se é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham o direito à Educação -, e levando em conta os dados coletados e as teorias que circundam esta Tese, elegemos duas possíveis dimensões de análise: a *primeira* trata da *diversidade cultural*; e a *segunda* aborda as *pedagogias de inclusão*.

Para nós, essas dimensões representam os dois pontos nodais de nossa investigação; ou seja, são pontos estratégicos e importantes para a compreensão e interpretação dos dados coletados.

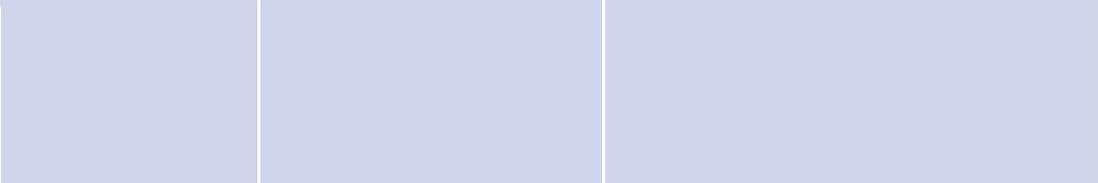
Por outro lado, as *categorias de análise* foram a decorrência lógica das dimensões de análise, ao tratar das: percepções/representações dos/as professores/as sobre a *diversidade cultural* (a categoria da 1ª dimensão) e sobre *suas práticas pedagógicas* (a categoria da 2ª dimensão).

As *unidades de sentido* emanaram diretamente dos relatos dos sujeitos, quando se expressam sobre as *pedagogias de inclusão* para o acolhimento e inclusão dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), que são migrantes/refugiados. E foram elas que acabaram por confirmar as categorias e as dimensões de análise.

Diante disso, o Quadro 11, a seguir, traz uma síntese a respeito das dimensões de análise, das categorias e das respectivas unidades de sentido.

Quadro 11 - Dimensões de Análise, Categorias e Unidades de Sentido

<p>Diversidade Cultural (1ª Dimensão)</p>	<p>Percepções/Representações dos/as professores/as sobre a Diversidade Cultural (Categoria de Análise)</p>	<p>Efeitos das políticas educativas no direito à Educação (1ª Unidade de Sentido) Desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural (2ª Unidade de Sentido)</p>
<p>Pedagogias de Inclusão (2ª Dimensão)</p>	<p>Percepções dos/as Professores/as sobre suas Práticas Pedagógicas (Categoria de Análise)</p>	<p>Necessidades/Perspectivas de Formação (1ª Unidade de Sentido) Organização da Prática Pedagógica: Estratégias de Acolhimento, Integração e Inclusão (2ª Unidade de Sentido)</p>



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados e da fundamentação teórica.

Na dimensão referente à *Diversidade Cultural*, analisaremos as percepções/representações dos/as professores/as acerca da diversidade cultural, levando em consideração o *direito à educação*, e os *desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural* em uma escola que acolhe estudantes migrantes e refugiados.

Na dimensão das *Pedagogias de Inclusão*, faremos a análise, levando em consideração as percepções/representações dos/as professores/as quanto às suas práticas pedagógicas, tendo em vista as *necessidades/perspectivas de formação* e a *organização de sua prática: estratégias de acolhimento, integração e inclusão*.

4.2 Diversidade cultural (1ª Dimensão de Análise)

Na dimensão da diversidade cultural, conforme registrado anteriormente, analisaremos as percepções/representações dos/as professores/as acerca da diversidade cultural, levando em consideração o *direito à educação* e os *desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural* em uma escola que acolhe estudantes migrantes e refugiados, como veremos a seguir.

4.2.1 Percepções/Representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural (Categoria de análise)

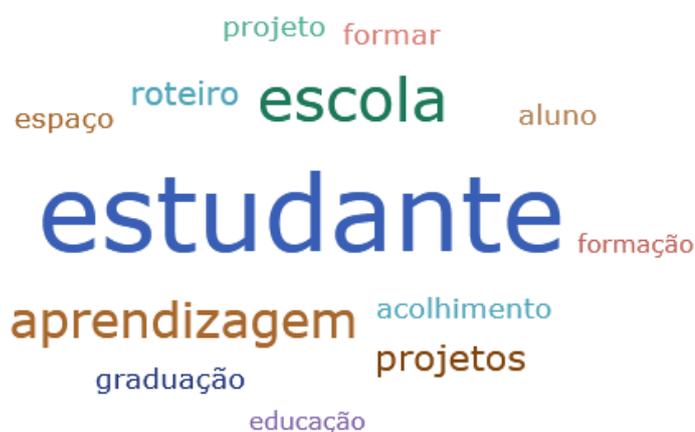
Nesta primeira categoria de análise, que engloba duas unidades de sentido - *Efeitos das políticas educativas no direito à Educação e Desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural*, as percepções/representações que os professores possuem sobre a diversidade cultural estão ligadas a *como* os docentes percebem a diversidade cultural em seu cotidiano escolar. Ou seja, *como* esses docentes trabalham o Direito à Educação frente aos desafios diários e às políticas públicas, que, por vezes, podem ser insuficientes, no tocante à formação, ao acesso à escola, ou mesmo, à sua estrutura e/ou infraestrutura e aos recursos humanos que lá existem (ou deveriam existir).

Para analisar as percepções/representações que os docentes possuem sobre a *diversidade cultural*, apresentamos, primeiro, o papel da Escola nessa construção. Segundo Bourdieu (2015, 207), há um “[...] repertório de lugares comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns”.

Como explicita Abdalla (2020), de um lado, há um projeto cultural no interior da Escola, que está sendo definido e discutido de acordo com as relações entre os sujeitos envolvidos, sejam eles os gestores, os professores e, principalmente, o alunado; e, de outro, há uma diversidade que precisa ser tratada e acolhida. O que, como afirma a autora, precisa abrir espaços para a inclusão, em especial, no sentido da diversidade. Será preciso compreender, sobretudo, “[...] como as subjetividades se sustentam, resistem ou se acomodam em meio às relações de poder” (ABDALLA, 2006, p. 71), principalmente, quando refletimos sobre a Escola.

Nesta direção perguntamos aos/as professores/as, no Questionário que aplicamos, o que entendiam sobre a Escola. As respostas deram origem às palavras mencionadas, a seguir, e que foram retiradas do *software* Atlas TI, indicando a “Nuvem de Palavras, conforme a Figura 7, a seguir.

Figura 7 – Nuvem de Palavras - O que os/as professores/as dizem sobre a Escola



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados referentes ao Questionário.

Pela ilustração obtida na Nuvem de Palavras (FIGURA 7), podemos entender, conforme os termos registrados com aspas (e que está em uma sequência de tamanho),

que os/as professores/as definiram, por exemplo, o “estudante”, como sendo o principal sujeito da “escola” e a “aprendizagem” como a meta a ser alcançada.

Logo depois, podemos inferir que os “projetos” são os meios para que o ensino se desenvolva, e isso tem a ver com o “projetos” da Escola e o “projeto” relacionado a “formar”, que pode se referir aos alunos como aos seus professores, que estão naquele “espaço” escolar. O que pode lembrar, também, a “formação” que esses professores/as tiveram na “graduação” e/ou a “formação” continuada ou em serviço, que estão desenvolvendo por meio dos “projetos”.

Trata-se, assim, de um “espaço” que promove também o que se está denominando como “roteiro” de aprendizagem, procurando dar “acolhimento” aos alunos, de modo a “formar” para se alcançar a “educação” desejada por todos daquela Escola.

Essas palavras ditas pelos/as professores/as e agrupadas na “nuvem de palavras” fazem-nos refletir sobre o que destacam Abdalla e Almeida (2020a, p. 58), quando consideram o significado de se oferecer “oportunidades formativas para a inclusão voltada para a diversidade”. Para Almeida e Abdalla (2017, p. 73), essas *oportunidades formativas* podem “[...] levar à formação de professores autônomos, competentes e capazes de refletir sobre seus espaços e tempos a fim de transformá-los. O que significa abrir possibilidades de uma convivência equânime, em que todos tenham seus direitos garantidos”.

Neste sentido, podemos compreender que esses/as professores/as, quando pensam sobre o espaço social da Escola, também estão ressignificando o “estudante”, a “aprendizagem” e os “projetos”, que envolvem “roteiros de aprendizagem” e, em especial, um “acolhimento” necessário para integrá-lo e incluí-lo. O que nos faz lembrar, também, que é, por meio das “[...] atividades materiais e simbólicas desenvolvidas no *lôcus* de formação”, que se alcança a meta de se “[...] promover um ensino equitativo” (ABDALLA; ALMEIDA, 2020a, p. 584).

Além disso, destacamos que é, neste espaço social da Escola, que a ação pedagógica do/a professor/a pode trazer à baila a efetividade do direito à Educação. Estamos falando aqui de um/a professor/a como agente de mudança, como insurgente a um sistema de ensino que, por vezes, opta pela manutenção das desigualdades.

Os/as professores/as de nosso *lôcus* de pesquisa se colocam como agentes de mudança ao trabalharem, por exemplo, com os “roteiros de aprendizagem” a fim de conseguirem proporcionar a inclusão para a diversidade. Nesse sentido, dizem que:

[...] os roteiros tratam de diversos temas pertinentes que levam a refletir sobre o mundo.

Sim. O fato de os estudantes realizarem as atividades dos roteiros em quartetos (grupos que geralmente incluem indivíduos migrantes trabalhando juntos) contribui muito para enfrentar esses desafios.

É uma oportunidade que temos para discutir temas abrangentes que conversam com a realidade dos nossos alunos.

Os roteiros possibilitam a acessibilização/adequação/adaptação das atividades educacionais, de acordo com as necessidades.

Nós trabalhamos com temas pensados coletivamente a fim de trabalhar todos os desafios da escola. (Respostas referentes ao Questionário aplicado aos docentes do Anos Finais do Ensino Fundamental – abril/2023, APÊNDICE VII)

Esses depoimentos retratam a cultura escolar em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Também, a Profa. F, de Português, em sua entrevista comenta sobre os “roteiros de aprendizagem”, indicando que se trata de uma “proposta rica em possibilidades”, pois possibilita a “autonomia dos estudantes”, e dá um exemplo de uma “aluna marroquina”, como vemos a seguir:

[...] Na minha opinião, os *Roteiros de Aprendizagem* são uma proposta rica em possibilidades, pois nos possibilita trabalhar com a autonomia dos estudantes, de forma geral, enquanto podemos nos dedicar a alguns alunos de forma mais minuciosa. Também nos permite fazer ajustes, traduzir materiais e construí-los de forma adaptada. Tivemos uma aluna marroquina que relatara o quanto os roteiros lhe facilitavam compreender as explicações que perdia durante as aulas expositivas. (Entrevista Narrativa, Profa. F, Português, APÊNDICE IV)

É importante destacar, ainda, que esta Escola se encontra em um contexto mais amplo, repleto de injustiças e diferenças; pois, trata-se de um bairro da região central de São Paulo, conhecido pela presença de imigrantes, pelo trabalho informal e pela falta de acesso aos serviços básicos.

A Profa. R, de História, retrata essa *diversidade* de seu alunado, que, em sua maioria, são “crianças inseridas em famílias bastante carentes” e que “estão em uma situação de vulnerabilidade social”. Além disso, ela narra que a Escola recebe uma diversidade de “estudantes imigrantes (inclusive refugiados)” e que eles, apesar da “barreira da língua”, sempre acabam por aprender o Português de uma “forma

primorosa”, conseguindo uma “comunicação” com seus colegas. O trecho, a seguir, refere-se a esses aspectos:

[...] uma grande *quantidade de estudantes imigrantes* (inclusive *refugiados*). A comunidade boliviana da região é grande e seus filhos geralmente estudam aqui. Já recebemos refugiados da Síria (uma família que fugiu da guerra, coisa terrível), mas eles se mudaram para outro bairro. Hoje, temos alguns estudantes de Bangladesh, alguns do Marrocos e também de Angola. *A barreira da língua não é um empecilho, e sim um desafio a ser vencido*. Nestes quatro anos, tenho observado crianças aprenderem a falar Português de forma quase autodidata, simplesmente pelo contato com os colegas e professores. Foi o caso da Ikram e do seu irmão Bily, que vieram do Marrocos no ano passado e só falavam árabe e francês. *Aprenderam Português* de forma primorosa e hoje se comunicam muito bem no nosso idioma. A Ikram tornou-se uma das melhores estudantes da nossa escola. As meninas e meninos de Bangladesh chegaram há menos tempo, neste ano, mas alguns deles já conseguem se comunicar basicamente em português. Outros ainda estão se adaptando aos hábitos e ao idioma, mas hoje, com a experiência que adquiri trabalhando nesta escola, *tenho certeza* de que aprenderão Português no contato com os *colegas e professores*, que se *desdobram para dar atenção a eles*. (Entrevista Narrativa, Profa. R, História, APÊNDICE IV, grifos nossos)

Notamos que, a partir das palavras da Profa. R, com as informações que foram apresentadas, compomos um campo de representações e imagens, configurando cada um dos estudantes recebidos por aquela Escola, e a posição ou atitude da Professora, ao anunciar que a “barreira da língua não é um empecilho, e sim um desafio a ser vencido”. E, ao contar sobre as experiências na aprendizagem de Português e em relação à “comunicação”, que esses alunos migrantes e/ou refugiados estabelecem com outros professores/as e seus colegas, podemos notar a “posição” da Professora e/ou a atitude, ao afirmar que tem “certeza” de que todos aprenderão o “Português”. E ela, como Professora de História, está também se incluindo no “desdobramento” para “dar atenção a eles” e, também, contribuir com a aprendizagem da nossa língua.

As dimensões das representações sociais – *atitude, informação e campo de representação* –, em Moscovici (2012), estão postas nas falas das Professoras entrevistadas. O que nos faz pensar, também, nas palavras desse autor, quando diz: “[...] seguimos as pegadas da gênese das imagens e dos vocabulários sociais, sua união com as regras e valores dominantes, antes que se transformem em linguagem definida, fala da sociedade. Uma fala bem feita para ser ouvida, trocada e fixada na prosa do mundo” (MOSCOVICI, 2012, p. 29).

A Prof. R continua a nos falar que as crianças estrangeiras, quando chegam à Escola, “são muito bem aceitas” e há todo um processo para recebê-las, como indica o registro a seguir:

Geralmente estas crianças estrangeiras *são muito bem aceitas* pelos colegas. Um grupo de estudantes é solicitado para mostrar as dependências da Escola aos recém-chegados e orientá-los sobre os estudos e onde podem (ou devem) ir. A coordenação os *recepiona* e os *apresenta* aos professores. É incrível perceber a *rapidez com que as crianças se adaptam à rotina* da escola com a *ajuda dos colegas*. (Entrevista Narrativa, Profa. R, História, APÊNDICE IV, grifos nossos)

As palavras da Profa. R denota que, naquela Escola, “[...] a ideia de ‘incluir’ deve ser uma *ideia-força* que se sustenta desde a *necessidade* de uma sociedade mais *justa e democrática*” (tradução nossa) (AGUERRONDO, 2008, p. 73, grifos nossos). O que implica tratar a *educação como um direito*.

E, nesta direção, é preciso, também, pensar em Bourdieu (1996, p. 112), quando nos ensina que será sempre necessário “[...] apreender a lógica específica do mundo social. esta ‘realidade’ que é o lugar de uma luta permanente para *definir* a ‘realidade’” (grifos do autor).

Como vimos, esta Escola tem como características o acolhimento, a integração e a inclusão de seus alunos/as. E, conforme afirmam Ainscow e Miles (2008), há escolas que se caracterizam por uma “cultura inclusiva”, e consideramos que esta Escola se caracteriza por semear esta cultura.

Para Ainscow e Mile, a “cultura inclusiva” seria aquela em que se “[...] impera um certo grau de *consenso* entre os adultos em torno de *valores de respeito à diferença* e uma vontade de oferecer a todos os alunos o acesso às *oportunidades de aprendizagem*” (tradução nossa) (AINSCOW; MILES, 2008, p. 32, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a instituição escolar e seus agentes se sentem *responsáveis pela formação educacional dos indivíduos, ao exprimirem valores, representações e crenças de seus membros*, que são, especialmente, *representações sociais* positivas acerca do acolhimento e inclusão para a diversidade.

Por outro lado, sentimos, dentro desse *espaço social* (BOURDIEU, 2017), e, ao longo da investigação, os *efeitos* das políticas educativas que acabam por restringir o direito à Educação, que é a primeira unidade de sentido para repensar questões em torno da diversidade cultural.

4.2.1.1 Efeitos das políticas educativas no direito à Educação (1ª Unidade de Sentido)

Quando discutimos sobre políticas públicas de educação, pensamos em programas ou ações que vão ao encontro da efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988): Educação para todos os cidadãos – garantia de acesso e permanência aos estudantes.

Entretanto, nosso sistema de ensino, ainda que mantenha “as aparências de democratização”, segue marcado por estruturas culturais padronizadas, como já foi mencionado. Nesta direção, ainda que existam normas que garantam o acesso escolar, os estudantes migrantes/refugiados sentem os efeitos persistentes dos processos de dominação e exclusão presentes na sociedade, frutos dos resquícios da cultura europeia.

Observamos, assim, como apontam outros autores (ALVES; BARBOSA, 2006; KASSAR, 2012; INGLES et al., 2014; MALMANN et al., 2014; GISI; BUCCIO, 2015; AGUERRONDO, 2008; ALMEIDA; ABDALLA, 2017), que apesar de políticas públicas que apoiam uma educação para a inclusão, como mencionado anteriormente, o grande desafio para a formação de professores tem sido compreender quais seus *efeitos* dessas políticas e/ou programas não só para a formação, mas, em especial, para as práticas docentes

Nesta direção, há na Escola um Projeto, que se denomina, “Sí, yo te entendo”, que revela questões em torno do sentimento de exclusão e de violência escolar, como relatam duas estudantes bolivianas, de 12 e de 13 anos. Essas alunas se preocuparam com os problemas de violência e, em especial, de xenofobia, “bulling”, preconceitos, dentro da Escola, e resolveram contribuir para que estes problemas fossem, de algum modo, enfrentados e superados. Segue o relato dessas alunas, em 2017, que estavam:

[...] preocupadas com a sensação de não-pertencimento dos estudantes imigrantes e da violência escolar deram aulas de espanhol para os estudantes brasileiros do 5º ao 8º ano. As aulas envolviam jogos, brincadeiras, produções audiovisuais e músicas, buscando sempre a divulgação da cultura boliviana. Uma das alunas justifica a ideia desse Projeto: “A ideia do Projeto surgiu porque havia muitos grupinhos de bolivianos na nossa escola que ficavam sozinhos no recreio, já que tinham medo de sofrer preconceito”. (Matéria publicada em 2018³⁰)

³⁰ Para maiores esclarecidos, acessar o *site*: <https://believe.earth/pt-br/si-yo-te-entiendo-estudiantes-derrubando-preconceitos/>.

Este Projeto específico, além de outros, reforçaram o sentimento de pertença não só desses estudantes imigrantes, mas dos demais alunos/as e de seus professores/as. Tal “sentimento de pertença”, como afirma Abdalla (2022, p. 3), pode ser vivenciado a partir de “relações interpessoais”, no sentido de fortalecimento das: a) *relações afetivas* - em que um se reconhece no outro; b) das *relações de cooperação* - no adensamento dos “vínculos” e dos “valores”, que são compartilhados entre alunos e professores; e c) das *relações de solidariedade* - na “participação dos sujeitos envolvidos” (ABDALLA, 2022, p. 3).

Foi possível, assim, vislumbrar, em muitos momentos de observação, das entrevistas e/ou da aplicação do questionário, que os/as professores/as e a coordenação colocam em pauta, como diria Abdalla (2022, p. 3): “[...] um campo de significados na construção de uma rede de relações”, que foi integrando e acolhendo “[...] diferentes atores/agentes para refletir sobre a convivência como valor nas escolas públicas” (p. 3).

Por outro lado, destacamos, também, que muito embora existam políticas que visem a facilitar o acesso dos jovens migrantes/refugiados, a barreira do idioma e mesmo a ausência de informação/documentação ainda dificultam este acesso.

A segregação educacional ainda é alta e os índices do fracasso escolar continuam sendo perpetuados pela Escola, que “faz perdurar uma lógica de castas sob uma fachada de racionalidade meritocrática” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p.11).

Bourdieu e Passeron (2018) ainda afirmam que “para vencer as desigualdades reais, é preciso que se coloquem em prática todos os meios para neutralizar metodicamente e continuamente a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural” (p.11).

Além disso, o caráter mercadológico assumido pela Educação também não favorece a situação; uma vez que os sistemas de avaliação ignoram o desenvolvimento educativo e valorizam apenas os resultados alcançados, deixando de lado o direito à Educação.

Almeida e Abdalla (2017) destacam que as políticas educacionais, em geral, incentivaram a democratização do acesso à educação, a expansão da educação superior, o processo de avaliação das instituições e das formas de aprendizagem, a articulação da universidade com a escola de educação básica, e, sobretudo, a formação de professores. Entretanto, o que percebemos, tal como também apontam as autoras e nos ensina

Bourdieu (1997a, p. 222), é que frente às “normas oficialmente professadas”, existe uma realidade bem distinta; ou seja, “uma realidade em contradição”.

Quando pensamos na *diversidade*, as questões relativas à diferença são marcadas por relações de poder, por processos históricos, políticos e sociais. As representações sociais que advêm dessas relações são frutos de transformações sociais, culturais e institucionais por meio de inovação ou ainda por conformidade. O que reafirma o cenário que encontramos nos momentos em que estivemos na Escola: antes da pandemia e depois da pandemia por covid-19.

As desigualdades, tão características de nosso sistema de ensino, foram ressaltadas durante a pandemia; pois, os estudantes não podiam frequentar o ambiente escolar. Seus pais, por sua vez, não conseguiam nenhum trabalho remunerado.

Vale salientar, também, que muitas dessas famílias subsistem da realização de trabalhos temporários, de forma que, com o fechamento de muitos estabelecimentos comerciais e fábricas na região, as crianças e jovens passaram a realizar alguns pequenos trabalhos (entrega de panfletos, carregamento e descarregamento de caminhões, entre outros), para que a renda familiar fosse complementada.

No tocante à realidade escolar, as políticas emergenciais disponibilizaram aos estudantes plataformas digitais, com o conteúdo correspondente, para que o processo de ensino e aprendizagem tivesse continuidade; entretanto, esses estudantes não possuíam acesso à Internet.

Então, quando, em meados de dezembro de 2020, conversamos com o Coordenador Pedagógico da Escola, este nos relatou que:

[...] nos anos finais do Ensino Fundamental aconteceu um contexto novo, que é o trabalho na vida dessas jovens que estão aí. Tá, nós temos relatos de trabalho desde os quatro anos. É o trabalho infantil comendo solto aqui... As crianças ajudando os pais nas confecções ou cuidando dos afazeres da casa ou trabalhando mesmo nas oficinas, trabalhando e entregando água na feira da madrugada ou no comércio informal ali do Pari. (Recorte de Entrevista com Coordenador Pedagógico, dez./2020)

Dentro desse cenário, que coloca à prova a cultura escolar, encontramos novas ações que se contrapõem ao cenário político e que trazem, de alguma forma, possibilidades da efetivação do direito à Educação.

Trata-se de ações produzidas pelos estudantes, sob a batuta de seus professores, em uma tentativa de restabelecer os projetos outrora em desenvolvimento. Ações que

pretendem diminuir as lacunas acentuadas pela pandemia na vida desses jovens. Destacamos, aqui, os Comitês, que, como afirma a Profa. F, podem:

[...] ganhar força entre os estudantes, pois promovem a participação democrática dos estudantes. [...] eles tiveram início com um grupo pequeno de alunas, em 2019, e trataram de vários temas sensíveis e convidaram a Coordenação Pedagógica para ajudá-las. Esse Projeto ficou parado durante a pandemia e, no ano de 2022, o diálogo entre os estudantes foi sendo restabelecido. (Entrevista Narrativa com a Profa. F, abril 2023, APÊNDICE IV)

Os Comitês foram organizados por áreas temáticas sensíveis aos alunos (migração, diálogos de gênero, entre outras áreas). Consideramos que os mesmos são reflexos da cultura escolar e fazem um contraponto à violência simbólica presente no espaço social escolar. Entendemos, conforme Bourdieu (1998b, p. 206), que “a *violência simbólica* é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo [...]” (grifos nossos).

Nesta direção, não nos esqueçamos de que a comunidade escolar tenta equilibrar a desigualdade de desempenho escolar, fazendo um contraponto ao que está posto por uma escola tradicional, que favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. E há, também, um outro lado da questão, que diz respeito às políticas educacionais, que não devem servir como “uma máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2018a, p. 59). Elas devem ser construídas no sentido de se infirmar as diferenças.

Considerando essas questões, podemos inferir da observação que fizemos e das entrevistas realizadas que os/as professores/as procuram contribuir para minimizar as diferenças entre seus alunos. Por exemplo, no dia 12 de maio de 2022, participamos de um Conselho de Classe, em que os/as professores/as, em conjunto com a Coordenação, avaliaram a situação de todos os alunos do 7.º e 8.º anos. Foram conversando a respeito de cada um, em ordem alfabética, falando sobre seu desempenho escolar e comportamento. A seguir, alguns relatos a respeito disso:

Próxima aluna – D, que não frequenta a Escola desde o dia 18 de abril. Os professores acham melhor entrar em contato com a aluna/família para saber o que está acontecendo. O Professor C enviou um WhatsApp para a

Coordenadora, reforçando a necessidade de sondar o que está acontecendo com a aluna.

Na sondagem, a aluna apresentou dificuldade na compreensão de texto. Na tutoria, a Professora R disse que ela não apresenta dificuldade. Talvez, sua dificuldade esteja na questão da língua. O Professor informou que essa aluna residia com as irmãs scalabrinianas.

A Professora R comentou que os professores deveriam ter mais paciência com os alunos que vêm de fora. Pois, vêm separados de seus familiares. (Diário de Campo. Observação do dia 12/05/2022, APÊNDICE III).

Os excertos do diário de campo, em que registramos as observações das diferentes turmas, demonstram que os desafios do trabalho docente após a pandemia da covid-19 aumentaram exponencialmente. Os jovens ficaram quase um ano fora das escolas, o que gerou grandes lacunas na aprendizagem. Muitos jovens saíram da escola para trabalhar; outros, que chegaram ao país, naquele período, não conseguiram se inserir no ambiente escolar, o que acabou por acarretar alguns problemas de adaptação e aprendizagem.

Em síntese, podemos considerar que as políticas educativas que propagam o direito à Educação surtem, como mencionado, os seguintes *efeitos* não só no alunado, como em seus professores/as:

1º A legislação propõe garantia de acesso e permanência aos estudantes, mas apesar das normas existentes, os estudantes migrantes/refugiados sentem os efeitos persistentes dos processos de dominação e exclusão presentes na sociedade;

2º Tais efeitos de exclusão são marcas de relações de poder, efetivadas por processos históricos, políticos e sociais, que, por vezes, os alunos se *submetem e/ou obedecem às ordens* (BOURDIEU, 2020) e/ou se *conformam* (MOSCOVICI, 2011) com essa realidade;

3º Por outro lado, há *Projetos* - “Escola Adequada”, “O Migrante mora em minha casa”, “Acompanhamento dos/as alunos/as” e o “Si, yo te entendo” - e *estratégias didáticas*, como os “roteiros de aprendizagem”, que são desenvolvidos pela Escola e que procuram minimizar as diferenças entre os alunos/as, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem, tanto por parte do alunado, quanto dos/as professores/as. O que abre também “espaços de possibilidades” (BOURDIEU, 2017) para semear uma “cultura de pertencimento” de todos desta Escola;

4º Tal sentido de “pertença” traz efeitos significativos para o alunado e para os/as professores/as, pois desenvolve “relações afetivas”, “relações de cooperação” e “relações de solidariedade” (ABDALLA, 2022), que gera um “campo de significados” e/ou uma “rede de relações”, como já mencionado. Tal rede faz com que os estudantes migrantes

e/ou refugiados possam vencer seus obstáculos, inclusive, no que tange às barreiras dos diferentes idiomas falados na Escola, em questão;

5º Esses efeitos também fortalecem representações sociais de positividade para os/as professores/as, que veem seus trabalhos recompensados. Em especial, no que diz respeito, como nos ensina Altet (2017), aos diferentes domínios, tais como ao: a) *domínio de interação ou relacional* – caracterizado pelas relações entre alunos/as e professores/as; b) *domínio pragmático* – que se refere às formas de organização e gestão dos/as professores/as em relação a propor condições de aprendizagem aos seu alunado; c) *domínio didático-epistêmico* – que trata do campo das questões do saber, relacionando-se à estruturação da aprendizagem e dos saberes constitutivos.

E é, a partir desses efeitos e dentro desse contexto, que passamos a analisar os *desafios* do trabalho docente frente à diversidade cultural.

4.2.1.2 Desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural (2ª Unidade Sentido)

Sendo o Brasil um país multicultural, conviver com as diferenças faz parte de nossa trajetória. Conviver com a diversidade, diferentes culturas, crenças, idiomas podem significar transpor barreiras dentro da sala de aula.

Um desafio comum, ligado à recepção dos jovens migrantes/refugiados e que é retratado pelos/as professores/as são as barreiras da língua; uma vez que muitos deles não dominam outro idioma e a Escola não possui recursos. Seguem alguns excertos das falas dos sujeitos da pesquisa:

Vejo no início da chegada dificuldades devido à barreira da língua, pois eu não entendo ou falo línguas estrangeiras, mas aos poucos, com o acolhimento de professores e estudantes, o processo vai se desenrolando de forma satisfatória. Além disso, os aplicativos de tradução são excelentes ferramentas.

No início é muito complicado por conta do idioma, nós usamos os recursos que temos, nos comunicamos com o Google tradutor e, muitas vezes, os próprios estudantes nos auxiliam nessa comunicação. E, por volta de 3 meses, o estudante já está falando a nossa língua. Confesso que por ser da área de Matemática não tenho muita dificuldade em relação a isso, já que ela é universal.

Algumas barreiras surgem para dificultar o processo ensino/aprendizagem dos estudantes migrantes, como o idioma (temos estudantes afegãos recém-chegados que só falam persa), as barreiras culturais (estudantes bolivianos e angolanos perguntam por que há "tanta bagunça" na escola e por que os

professores não usam castigos físicos com os estudantes. (Recortes das respostas dos/as professores/as ao Questionário, abril/2023, APÊNDICE VII, Parte B).

Os/as professores/as mencionam “falta de preparo”, “falta de qualificação”, quando falam sobre os desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural. Contudo, estes não são os únicos desafios frente à diversidade cultural.

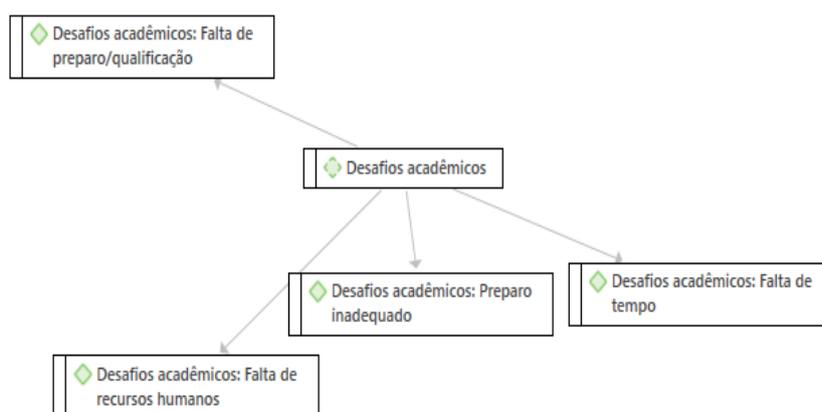
Problemas recorrentes como falta de recursos humanos, preparo inadequado ou ainda falta de tempo, também assolam os professores na escola.

Com o intuito de analisar as falas recorrentes dos/as professores/as acerca dos desafios docentes, fizemos uso do *software* Atlas TI, que analisa as suas falas - dados inseridos pela pesquisadora. Neste caso, agrupamos as respostas desses docentes, referentes ao Questionário aplicado, para que o *software* identificasse em suas narrativas os maiores desafios docentes frente à diversidade cultural em sala de aula.

Se observarmos a Figura 8, a seguir, podemos vislumbrar que o maior desafio acadêmico encontrado nas narrativas é a falta de preparo/preparo inadequado/qualificação desses docentes. O que coaduna com os dados trazidos no tocante às políticas de formação docente para a diversidade cultural, registradas nos documentos da Unesco (2005, 2009, 2017, 2020) e os dados da pesquisa realizada por Almeida e Abdalla (2017) e por Abdalla e Almeida (2020a).

Neste sentido, a Figura 8, a seguir, revela alguns indicadores de resultados sobre os desafios dos docentes daquela Escola:

Figura 8 - Indicadores de resultado sobre desafios docentes



Fonte: com base nos dados do software Atlas TI.

Os desafios acadêmicos relatados nas falas dos sujeitos da pesquisa e que estão, minimamente, indicados na Figura 8, fazem-nos refletir naquilo que Bourdieu (1994, p. 7) considera imprescindível, quando diz: “A crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social”. E é, neste sentido, que foi necessário não só analisarmos o PPP da Escola e os demais projetos em desenvolvimento, observarmos as salas de aula da Escola e participarmos de “n” reuniões pedagógicas, como também entrevistarmos as duas professoras (História e Português) e aplicarmos o Questionário, ampliando o número de docentes. O que nos permitiu, então, tecer essas reflexões sociais e epistemológicas dos resultados obtidos.

Também, destacamos que foi, assim, no interior desse contexto escolar, que notamos, por exemplo, uma outra problemática relatada também pelas Professoras, que está presente no espaço escolar: a *violência simbólica*. Ou seja, a forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica (BOURDIEU, 1998b).

Além desses desafios, como – falta de preparo e qualificação por parte dos/as professores/as, de recursos humanos, falta de tempo, dentre outros -, notamos que, do lado dos estudantes, os alunos migrantes/refugiados ainda sofrem com a xenofobia, em função do *capital cultural adquirido*, conforme nos explica uma das docentes:

Os alunos bolivianos sofrem mais resistência dos alunos brasileiros. Eles demoram mais para se integrar. Ela acredita que isso se deve ao fato de as crianças já terem um pré-conceito com a comunidade boliviana; uma vez que eles já têm uma comunidade grande no bairro. (Observação, Diário de Campo, 02/05, Profa. R, APÊNDICE III)

No tocante aos problemas apontados nos dados coletados, a falta de preparo dos professores para trabalhar a diversidade cultural, além de outros aspectos, podemos destacar que é consequência das exigências mínimas na formação inicial docente no país. Esse fato é retratado, por exemplo, no Relatório da Unesco (2018), em que o Brasil, em termos de políticas de formação inicial docente, encontra-se no mesmo patamar da Colômbia, Chile e Peru. Isso se explica, tendo em vista, principalmente, que foram instituídas inúmeras instituições privadas em um dado momento histórico, sem grandes regulações, e acabaram por contribuir com uma formação com problemas de qualidade. A seguir, o documento da Unesco (2018) destaca que:

Los sistemas más laxos en cuanto a las normativas para la Formación Inicial Docente son **Brasil, Colombia, Chile y Perú**, que tienen en común una elevada participación de instituciones privadas en la oferta formativa, cuyo origen se dio en un contexto de carencia de regulaciones y derivó en una oferta heterogénea, no siempre pertinente a la realidad ni a la demanda del sistema, presentando importantes problemas de calidad. (UNESCO, 2018, p 41)

Entretanto, muito embora o cenário não seja favorável, felizmente ele não é refletido na maneira pela qual os sujeitos de pesquisa se distinguem. Quando perguntamos a eles o que é *ser professor*, em uma palavra, somente um deles retornou com uma ideia negativa, escrevendo que *ser professor* é (des)valorização.

Nesta direção, os/as professores/as responderam que "ser professor" significa:

(des)valorização
ser ponte
empatia
interagir
aprender
fundamental
realizada
Aprender
Esperança

Como a maior parte dos/as professores/as tomam uma “atitude” ou “posição” positiva em relação à Escola, lembramo-nos, mais uma vez, das palavras de Moscovici (2015, p. 54), quando destaca que: “[...] os *universos consensuais* são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as *crenças* e as *interpretações* adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição”.

Assim, podemos inferir que o posicionamento desses/as professores/as, talvez, esteja atrelado à representação de que podem fazer a diferença em relação aos jovens matriculados na escola. O que, também, é fruto da cultura escolar.

Para Abdalla (2006), há, pelo menos, duas formas de se vivenciar a *cultura escolar*. A primeira delas tem a ver com “[...] a tendência que a escola tem de exercer uma função mais legitimadora/dominadora” (ABDALLA, 2006, p. 82). E a segunda, quando constatamos que “[...] a mesma escola também permite que haja espaços para a constituição as *relações de resistência*. Ou seja, possibilita o *espaço dos possíveis*” (p. 82, grifos nossos). O que implica, segundo a Abdalla (2006, p. 82), que: “[...] a *cultura*

escolar se reconstrói enquanto *força política*, mediando, assim, o *campo das possibilidades*” (p. 82, grifos nossos).

Também, neste contexto, levamos em consideração, como indicam Candau e Sacavino (2013, p., 60), que a *cultura*, em geral, é também “[...] fruto da internalização dos direitos humanos, nas mentalidades individuais e coletivas”.

No entanto, quando pensamos na perspectiva educacional, embora as ações individuais reflitam uma cultura de acolhimento, o Coordenador Pedagógico da Escola, Professor C, explica-nos que ainda não existe um consenso entre os docentes:

Não há um consenso sobre a perspectiva educacional que seja amparada pela metodologia docente. Cada turno tem feito apostas ancoradas nas condições das infâncias e juventudes que encontram no período. Este é um desafio de nossa Unidade Escolar, pois claramente temos divergências sobre as perspectivas educacionais adotadas entre as diferentes atuações da escola: funcionários, professores, direção e coordenação. (Recorte da entrevista realizada com o Professor C, 22/05/22)

A ausência de consenso, no tocante à perspectiva educacional, é reflexo das representações sociais daqueles docentes. Nesse sentido, Paro (2016, p. 360) assevera que “[...] em suas práticas diárias, as pessoas orientam-se por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola”. As pessoas se orientam por seus *habitus* (um conhecimento adquirido, e também um haver, um capital, a disposição incorporada) (BOURDIEU, 2020, p. 60).

Em resumo, os *desafios* postos pelo trabalho docente se colocam, como já mencionado, de diferentes modos; entretanto, aqui, situamos os mais significativos, tais como:

1º Os desafios ligados à recepção dos jovens migrantes/refugiados, que, em princípio, são retratados pelas barreiras linguísticas e pelas próprias culturas que são diferenciadas e implicam maneiras e modos de serem diferentes (*habitus*); pois, apresentam tipos diferentes de “capitais culturais”, que, por vezes, além de destacar as diferenças entre eles, reforçam problemas de violência, como é o caso de xenofobia, de “bulling”, de preconceito, como foi observado;

2º Os/as professores/as ainda mencionam outros desafios como a “falta de preparo”, “falta de qualificação” e/ou que tiveram uma “formação inadequada e/ou aligeirada” a respeito do significado de se desenvolver um trabalho docente para a diversidade cultural; além de problemas recorrentes como falta de recursos humanos.

Entretanto, podemos perceber, também, a par desses desafios, dentre tantos outros, que compreendem a cultura daquela Escola, ao entenderem como as subjetividades se relacionam, se sustentam, resistem ou se acomodam (ABDALLA, 2006). E, nesta perspectiva, entendem, também, a importância para que se promova uma cultura da paz, em que se possa internalizar os “direitos humanos nas mentalidades individuais e coletivas”, conforme enfatizam Candau e Sacavino (2013).

Tudo isso acaba por se refletir na organização e gestão da escola, e como nos ensina Abdalla (2006, p. 11), é, na Escola, que se “[...] transmitem e se interiorizam práticas culturais, modos de valorar e de agir, portanto, espaço em que as pessoas aprendem coisas, um lugar de aprendizagem tanto para alunos como para professores”. Nesta direção, a seção seguinte tece reflexões sobre as possibilidades de se desenvolver pedagogias de inclusão a partir do que dizem os sujeitos da pesquisa.

4.3 Pedagogias de Inclusão (2ª Dimensão de Análise)

Nesta dimensão, faremos a análise, levando em consideração as percepções/representações dos/as professores/as quanto às suas práticas pedagógicas, tendo em vista as *necessidades/perspectivas de formação* e a *organização de sua prática: estratégias de acolhimento, integração e inclusão*.

A partir dessa dimensão de análise, recuperamos, mais uma vez, o objetivo de analisar as percepções/representações dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas, construídas e partilhadas por meio de propostas e/ou projetos de acolhimento, integração e inclusão dos alunos migrantes e refugiados, conforme a categoria de análise anunciada a seguir.

4.3.1 Percepções/Representações dos/as professores/as sobre as Pedagogias de Inclusão (Categoria de Análise)

Quando pensamos nas pedagogias de inclusão, é salutar termos em mente que toda ação pedagógica “[...] é objetivamente uma *violência simbólica*, enquanto imposição de um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.26, grifos nossos). O que significa, ainda, que:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social, estão na base do poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 27).

No que tange às pedagogias de inclusão, a Unesco (2018) prevê *planos de ação, planejamento e adaptação curricular, conhecimento pedagógico e estratégias metodológicas*, tais como estão registrados a seguir:

[...] planos de ação individualizados, para que os futuros docentes sejam capazes de adaptar os programas às diversas maneiras e ritmos de aprendizagem; planejamento e adaptação curricular, para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem dos estudantes; conhecimento pedagógico para um ensino efetivo em contextos de desvantagem; e estratégias metodológicas variadas. (Tradução nossa)

Para melhor compreensão do que seriam essas *pedagogias de inclusão*, seguem seus princípios organizativos, segundo o documento da Unesco (2018, p. 22):

Elaboración de planes de acción individuales. Formación en estrategias de evaluación y el uso de la información que esta provee para que los futuros docentes sean capaces de adaptar los programas a los diversos modos y ritmos de aprendizaje

Planificación y adaptación curricular. Adaptación curricular para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y conciencia de que la gestión del currículo es clave en el reconocimiento de la diversidad.

Conocimiento pedagógico para una enseñanza efectiva en contextos de desventaja. Conocimiento de los contextos de desventaja y pobreza y sus efectos sobre las características de los que aprenden, los métodos y las relaciones sociales requeridos en dichos contextos para ser efectiva

Estrategias metodológicas variadas. Tienen en común que son atractivas, interactivas, fomentan y promueven el apoyo entre los compañeros, una actitud de vida basada en saber escuchar, respetar, participar e interpretar crítica y constructivamente la realidad social. (UNESCO, 2018, p.22)

Levando em consideração esses princípios organizativos, para compreender o significado das *pedagogias de inclusão*, consideramos necessário apresentar, na seção seguinte, o Quadro 12 - *Instituições formadoras por países e seus principais problemas/desafios* -, que trata das dificuldades dos programas investigados por pesquisadores de países diferentes da América Latina, conforme Relatório da Unesco

(2018), para repensar quais seriam, então, as necessidades/perspectivas apontadas pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Nesta direção, consideramos o pensamento de Moscovici (2015, p. 127), quando destaca que: “Esta é uma condição necessária para estabelecer um diálogo verdadeiro, em que nós podemos redescobrir a liberdade de analisar objetivamente todos os aspectos de um problema e de considerar os vários pontos de vista que emanam da sociedade em que vivemos”. E, ainda, a possibilidade de refletir, junto com Bourdieu (1994, p. 42), ao afirmar que: “Pensar cada um desses universos particulares enquanto campo é encontrar o meio de entrar no que há de mais singular em sua singularidade, como fazem os historiadores mais minuciosos, construindo-os de maneira a percebê-los como um ‘caso particular do possível’” (grifos do autor).

Para nós, os/as professores/as, em suas práticas pedagógicas, vão estabelecendo, como aponta Moscovici (2015), um “diálogo verdadeiro” com a realidade daquela Escola, e “redescobrimo” possibilidades de “analisar objetivamente” cada um dos “problemas” e/ou desafios que lhe são postos pelo caminho. E levam, também, em consideração “vários pontos de vista” para superação desses problemas/desafios.

Os docentes vão, assim, adequando seus modos de pensar, perceber e agir frente a “cada caso particular do possível”, como diria Bourdieu (1994, p. 42). Vão repensando suas práticas, empregando novas estratégias. Entretanto, não podemos nos descuidar de refletir sobre as necessidades e perspectivas dos/as professores/as em formação, conforme segue.

4.3.1.1 Necessidades/Perspectivas de Formação (1ª Unidade de Sentido)

A formação docente emana do discurso dos sujeitos com uma imagem de um “espaço de possibilidades” (BOURDIEU, 2017), apesar de vir marcada também como insuficiente, deficitária, e que apresenta necessidades formativas, que precisariam ser superadas.

Conforme o Relatório publicado pela Unesco (2018), os países da América Latina são marcados por uma formação cheia de lacunas, quando pensamos em competências e habilidades para a diversidade cultural.

No Quadro 12, a seguir, há uma síntese a respeito dos principais problemas/desafios no tocante às instituições formadoras de países como: Argentina,

Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México e Peru. Tais países apresentam alguns aspectos que apontam para os seguintes desafios: a) o sistema é fragmentado e heterogêneo, tanto em relação aos programas, como nos currículos desenvolvidos; b) não há correspondência entre a formação que se faz na Universidade e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas de educação básica; c) é preciso que a qualidade oferecida tenha uma perspectiva social, incluindo grupos minoritários (educação para o campo, indígenas, quilombolas; e d) que se ofereçam oportunidades formativas que problematizem a educação, a formação e a profissão docente em suas diferentes dimensões (estética, ética, política, social) (ALMEIDA; ABDALLA, 2017; UNESCO, 2018).

Segue o Quadro 12 com as instituições formadoras dos diferentes países da América Latina, caracterizando seus principais problemas e desafios:

Quadro 12 – Instituições formadoras por países e seus principais problemas/desafios

Instituciones formadoras por países y sus principales problemas y desafíos Países	Instituciones formadoras	Principales problemas/desafíos
Argentina	Institutos de Formación Docente (de gestión estatal o privada) y universidades	Sistema fragmentado y heterogêneo.
Brasil	Universidades públicas y privadas Se acepta temporalmente la educación normal como formación mínima para el ejercicio de la educación en los primeros 4 años de enseñanza fundamental.	Heterogeneidad de los programas e insuficiente correspondencia entre la Formación Inicial Docente y las necesidades del sistema educativo.
Chile	Universidades públicas y privadas	Heterogeneidad de la oferta formativa y calidad de la Formación Inicial Docente.
Colombia	Escuelas Normales y Universidades.	Calidad de la Formación Inicial Docente.
Guatemala	Universidades (públicas y privadas) y Escuelas Normales	Necesidad de consolidar la tercerización de la Formación Inicial Docente y mejorar su calidad.
México	Escuelas Normales y Universidades ¹⁰	Calidad y equidad, con foco en el acceso de grupos postergados (foco en indígenas).
Perú	Institutos Superiores Pedagógicos (IESP) y	Heterogeneidad de la oferta formativa, y calidad de la Formación Inicial Docente

	Universidades (públicas y privadas).	
--	--------------------------------------	--

Fonte: dados obtidos por meio do Relatório Unesco (2018, p. 40).

Diante da realidade apresentada, no Quadro 12, dentre os principais problemas e desafios, o Relatório Unesco (2018) menciona que a maioria dos países sistemas de educação apresenta heterogeneidade na oferta formativa e na qualidade dessa oferta.

Aqui, no Brasil, o Relatório Unesco (2018) aponta que há uma “heterogeneidade dos programas e insuficiente correspondência entre a Formação Inicial Docente e as necessidades do sistema educativo” (tradução nossa). Segundo Almeida e Abdalla (2017, p. 22), essa heterogeneidade “[...] têm a ver com as especificidades regionais, administrativas, se são instituições públicas e/ou privadas, entre outros aspectos”. Entretanto, sabemos que muitos dos programas de formação de professores pertencem a instituições privadas, que possuem perspectivas bem diferenciadas; ou seja, a maioria funciona dentro de uma lógica neoliberal e mercantilista, comprometendo a qualidade da formação. Em especial, se levarmos em conta os “n” cursos de educação a distância sustentados por muitas das instituições privadas, que não possibilitam uma formação teórico-prática que seja sólida e coerente, e que favoreça as necessidades e demandas das escolas públicas. Além disso, esses cursos vêm na contramão de uma formação que possa promover processos de ensino e aprendizagem que sejam significativos e inclusivos para o alunado das escolas de educação básica, e que favoreça a criatividade, a reflexão analítico-crítica, o uso de tecnologias e a inovação nos processos pedagógicos, como apontam também outros autores, como: Abdalla (2006, 2016), Gatti (2010, 2013), Barreto (2010, 2011, 2015), Almeida e Abdalla (2017), Abdalla e Diniz-Pereira (2020), Oliveira e Pereira Júnior (2020), entre outros.

Observamos, assim, que se trata de um sistema de ensino marcado pela reprodução da cultura dominante, em que os programas de formação docente carecem de qualidade e não atendem às demandas da sociedade.

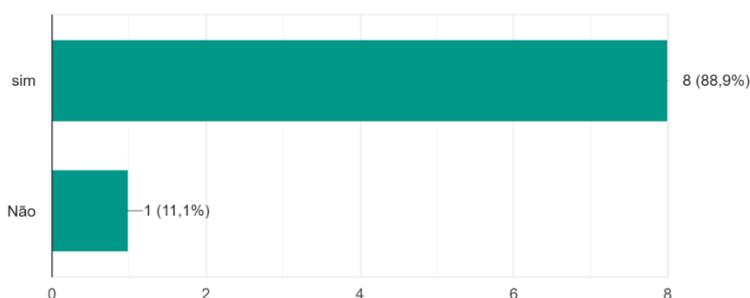
Desse modo, os/as professores/as seguem em busca de uma formação complementar para suprir as necessidades do dia a dia, como podemos observar nos dados da pesquisa que desenvolvemos. Pois, dos nove (09) professores/as entrevistados/as, apenas um (01) deles não realizou nenhuma formação complementar.

O Gráfico 6, a seguir, mostra o que registramos.

Gráfico 6 – Realização de Formação Complementar após a Graduação

Após a graduação, realizou algum outro curso ou formação complementar?

9 respostas



Fonte: com base nos dados de pesquisa.

Alguns desses professores trouxeram essa necessidade formativa em suas falas; uma vez que não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula em função de sua formação. Como podemos observar nos recortes de fala, a seguir:

Nunca estamos 100%. Cada aluno(a) traz consigo uma bagagem muito grande. A troca é fundamental e *buscar formação sempre*.

Cada estudante traz suas peculiaridades e é *necessário um tempo* para *investigar as possibilidades, planejar, introduzir e acompanhar atividades*, e nem sempre temos esse tempo, e vamos *descobrir* ao longo do processo. É como trocar o pneu de um carro andando. (Questionário, APÊNDICE VII, Parte B)

As breves narrativas dos sujeitos de pesquisa, em suas respostas ao Questionário, já demarcam que suas necessidades/perspectivas estão relacionadas com o “buscar formação sempre” ou com “investigar as possibilidades, planejar, introduzir e acompanhar atividades”; além, é claro, da exigência de um “tempo” para tudo isso.

Destacamos, também, que as necessidades apontadas dizem mais respeito à atuação docente frente aos problemas e desafios que os/as alunos/as apresentam, indicando que não tiveram uma formação voltada para a diversidade cultural.

Como explicita Abdalla (2006), há sempre aspectos mencionados por professores/as, que nos fazem refletir, ainda mais, sobre o tipo de necessidades formativas que esses sujeitos apresentam em suas representações sociais. Em sua pesquisa, Abdalla (2006) indica que é preciso pensar em questões que dizem respeito às *necessidades formativas*, tais como: “o que lhes faltam (necessidades como discrepâncias ou lacunas); o que desejam (necessidades como mudança ou direção desejada); e o que querem mudar ou melhorar (necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento)” (ABDALLA, 2006, p. 28-29).

Aqui, levaremos em conta somente dois aspectos: 1º as necessidades como discrepâncias ou lacunas, ou seja, analisar o que falta em termos de formação aos sujeitos da pesquisa; e 2º o que desejam mudar em suas realidades; o que significa buscar analisar as necessidades como mudança ou direção desejada.

Levando em conta o *primeiro* aspecto - as *necessidades como discrepâncias ou lacunas* -, refletimos sobre o que está faltando aos sujeitos da pesquisa, e tivemos as seguintes narrativas:

Talvez, pelo meu tom de voz ou pela minha personalidade, eu nunca fui muito *bem-sucedida nas aulas expositivas*, pois geralmente dez ou vinte por cento dos estudantes prestavam atenção no que eu dizia, e os outros conversavam entre si, faziam brincadeiras inadequadas ou mesmo dormiam durante a aula. Até hoje, tenho *dificuldades para chamar a atenção* da turma toda por mais que vinte minutos ou meia hora. As aulas duplas eram quase impossíveis de ministrar. Geralmente eu ficava sem voz ao final do período, me *sentia frustrada e estressada*, pois minha *comunicação* com a maioria dos estudantes era *precária*. (Entrevista Narrativa, Profa. R, APÊNDICE VII, grifos nossos).

[...] há situações que nos exigem mais. Por exemplo, recebemos algumas crianças/adolescentes afegãos. Eles se comunicam em persa e compreendem umas poucas palavras em inglês. Isso nos demanda um empenho extra. (Recorte das respostas dos/as Professores/as ao Questionário, APÊNDICE VII)

Podemos notar que tanto a Profa. R, em sua narrativa, como um dos professores respondentes, indicam dificuldades em relação à atuação docente até por conta das necessidades de formação. A Profa. R comenta sobre o seu problema em ministrar “aulas expositivas”, e que tinha “dificuldades em chamar a atenção” de seus alunos. E, com isso, sentia-se “frustrada e estressada” por conta de sua “comunicação precária”.

Como assinalaria Altet (2017, 2020), falta à Professora, em questão, um “domínio relacional”, pois ela não mantinha “interação³¹” com sua turma de alunos/as, de modo a manter uma *comunicação* mais ativa e significativa. Além disso, podemos inferir, também, que falta a ela um “domínio pragmático”; uma vez que tanto nas aulas expositivas ou mesmo quando executava “aulas duplas” sentia que era “impossível” seguir em frente. E, por conta dessa situação, também, não conseguia ter um “domínio epistêmico”, porque não mantinha uma comunicação com seus alunos e não conseguia que eles aprendessem.

Se tomarmos a noção de “espaço social”, em Bourdieu (2017), podemos destacar, também, que a Profa. R sentia-se “frustrada e estressada” em suas salas de aula, porque, para ela, tratava-se de um “campo de lutas e/ou de forças”, que, provavelmente, não conseguia enfrentar do modo que gostaria.

Mediante essas colocações e de acordo também com Moscovici (2012), podemos inferir que a Profa. R traduz suas dificuldades e problemas nas *informações* sobre suas próprias posturas, que configuram um *campo de representação e/ou imagem* sobre o que sentia a respeito dos alunos em suas aulas e desvelam sua *atitude* de frustração e estresse. E tal “atitude”, como define Moscovici (2012, p. 65), “[...] termina de explicitar a orientação global em relação ao objeto da representação social”.

As duas falas, a seguir, também, traduzem as necessidades de formação, em especial, no que diz respeito a lidar com a diversidade linguística, ao tratar de estudantes migrantes e/ou refugiados:

No início é muito complicado por conta do idioma, nós usamos os recursos que temos, nos comunicamos com o google tradutor e, muitas vezes, os próprios estudantes nos auxiliam nessa comunicação. (Recorte das respostas do Questionário aos professores, APÊNDICE VII, Parte B)

Contudo, nem sempre me sinto preparada para receber sobretudo estudantes migrantes que não falam português, espanhol ou inglês (3 idiomas que conheço bastante bem). (Recorte das respostas do Questionário aos professores, APÊNDICE VII, Parte B)

Dessa vez, entretanto, as narrativas dos professores respondentes (APÊNDICE VII) apresentam dificuldades no que diz respeito às diferentes línguas desenvolvidas pelos alunos migrantes e/ou refugiados. A primeira resposta acentua os problemas de

³¹ Segundo Abdalla (2013, p. 118), a noção de “interação”, para Bourdieu, “[...] pode ser compreendida como a resultante visível e puramente fenomênica da intersecção entre agentes na luta para fazerem reconhecer a visão de mundo que possuem e a relação de forças das respectivas posições”.

comunicação, em especial, no início, mas que depois os próprios alunos ajudam no entendimento do que se deseja comunicar. Já, a segunda resposta anuncia a falta de preparo de uma das professoras frente também às dificuldades linguísticas.

Com efeito, são exemplos de necessidades de formação que indicam o que está faltando para a formação e/ou atuação docente: problemas de comunicação e a falta de preparo para desenvolver atividades linguísticas que possam acolher os alunos da Escola.

Em relação ao *segundo* aspecto, ou seja, ao que esses/as professores/as *desejam mudar*, e que estamos considerando, conforme Abdalla (2006), como *necessidades como mudança ou direção desejada*, temos os seguintes trechos:

Os espaços físicos da escola poderiam ser melhor projetados (o prédio é antigo), porém buscamos organizar de forma acolhedora

Mas o fato, é que a educação precisa de investimentos para melhorar sua oferta.

A desigualdade entre recursos destinados à escola pública e à rede privada é muito grande. Economiza-se demais com a educação pública. (Recortes das respostas do Questionário aos professores, APÊNDICE VII)

As respostas dos/as professores, quando se procura localizar as “necessidades como mudança ou direção desejada” se concentram, em especial, nas condições objetivas dos “espaços físicos da escola”, ou da necessidade que se tenham mais “investimentos para a educação”. E, ainda, acentuam-se outras necessidades, no sentido de que seja possível superar a “desigualdade de recursos destinados à escola pública e à privada”.

Nesta direção como reforça Abdalla (2006, p. 35), “pensar sobre as necessidades dos professores seria o mesmo que explorar e experimentar conhecer esses diferentes contextos, organizando, assim, um *espaço de possibilidades* como horizonte de mudanças” (grifos da autora). Com esse intuito de ainda pensar nas necessidades como mudança ou direção desejada, temos outras narrativas, no sentido de se discutir a questão do *gênero*, conforme o que segue:

Eu sempre tentei promover ações que combatessem esse tipo de discriminação e sempre sofri represálias das direções, coordenações e colegas. Ao chegar ao Infante, tudo mudou. Fui incentivada pela própria direção e coordenação da escola a sistematizar este Projeto e torná-lo parte o currículo e do PPP da escola. Hoje minhas ações são bem-vindas e tenho amostras de produções dos próprios estudantes nos corredores da escola e na sala de aula. As discussões sobre gênero são permitidas e tornaram-se pauta inclusive da formação dos docentes (PEA) graças à gestão e, em especial, ao nosso coordenador. (Entrevista narrativa com a Profa. R, APÊNDICE IV).

Acho que é no dia a dia da Escola que podemos combater a discriminação, não só com as nossas falas, mas também com nossas atitudes, dando o exemplo, não discriminando pessoas e/ou culturas, mantendo a mente aberta para acolher as diferenças e a diversidade em todos os campos. Isso faz parte do processo de educação, do processo de ensino-aprendizagem, do processo da apropriação e construção do conhecimento. (Entrevista narrativa com a Profa. F, APÊNDICE IV)

A Profa. R e a Profa. F revelam que sempre buscam “promover ações que combatessem esse tipo de discriminação” quanto ao gênero, “mantendo a mente aberta para acolher as diferenças e a diversidade em todos os campos”. E que tudo isso “faz parte do processo de educação, do processo de ensino-aprendizagem, do processo da apropriação”.

Podemos notar, também, que essas reflexões sobre as *necessidades formativas* como aquilo que falta ao professor/a, ou o que ele/a deseja na direção de possíveis mudanças, também se dão, como observamos, no plano *pessoal, profissional e organizacional ou institucional*.

Nesta direção, consideramos, como destaca Abdalla (2006, p. 31), que há “necessidades pessoais ou subjetivas”, quando os/as docentes contam sobre suas “próprias experiências de vida”. Ao mesmo tempo, vislumbramos, também, em suas narrativas, “necessidades profissionais ou intersubjetivas”. Tais necessidades vão configurando as representações sociais daquele grupo de professores/as, “[...] que lutam para valorizar suas práticas e seus saberes experienciais como produtores de uma profissão”, a fim de “transformar a própria realidade”, como acentua Abdalla (2006, p. 31).

Além disso, podemos notar, também, que os sujeitos da pesquisa comentam em relação às necessidades frente às condições de infraestrutura e de recursos humanos da própria Escola, onde trabalham. O que implica em “necessidades organizacionais ou institucionais”, consideradas também como “necessidades objetivas”. Tais necessidades se referem, segundo Abdalla (2006, p 32), “[...] à vida institucional, às práticas que envolvem a gestão da escola e à participação de seus membros, durante o processo de concepção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos”.

No caso da pesquisa, aqui retratada, os projetos pedagógicos desenvolvidos – “Escola Apropriada”, “O Migrante mora em minha casa”, “Acompanhamento dos/as alunos/as” e “Si, yo te entendo” - ou aqueles a desenvolver - ocorrem na direção de integrar e incluir os jovens estudantes migrantes e/ou refugiados da Escola investigada.

Tais projetos pedagógicos acabam por envolver os/as docentes, e fazem com que a própria Escola seja, como indica Abdalla (2006, p 61), o “*locus* de produção docente, onde os professores apreendem a sua profissão”. Sendo assim, mesmo com a formação inicial, que não abarca questões a respeito do multiculturalismo, os/as professores/as vão se formando continuamente e (re) constituindo suas identidades profissionais em meio à diversidade cultural que enfrentam no desenvolvimento desses projetos pedagógicos e de suas próprias práticas ao desenvolvê-los.

Diante dessas situações pedagógicas, relações são estabelecidas, comunicações são trocadas, e vai-se transformando o “estranho em familiar”. O que nos faz lembrar de Moscovici (2015, p. 54), quando diz que: “[...] *a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade*” (grifos do autor).

Dessa forma os/as docentes vão ressignificando suas práticas a partir da cultura escolar que vai impregnando a todos. Por exemplo, o Coordenador Pedagógico da Escola, em nossa entrevista, informou-nos acerca das oportunidades de formação oferecidas aos docentes, relatando que:

Os professores realizam o processo de formação continuada dentro e fora da Escola. Ao longo da semana os professores se encontram com a Coordenação Pedagógica no PEA. Ele é o carro chefe dos processos formativos e organizacionais da escola. (Recorte da entrevista realizada com o Professor C, 22/05/22)

Entretanto, destacamos que esses processos formativos desenvolvem práticas, que, por vezes, estão baseadas em relações hierarquizadas do espaço escolar, e sofrem também grande controle social, porque advém de relações, em que os sujeitos devem aceitar o ponto de vista de uma maioria por conta de uma certa conformidade. Moscovici (2011) diria, aqui, que esse processo de conformidade, pelo qual passam os docentes no interior da Escola, “[...] tem como objeto a redução ou absorção de conflito” (MOSCOVICI, 2011, p. 180).

Neste sentido, há também uma certa hierarquia nas relações de poder e/ou “relações de força”, que detém, por exemplo, o Coordenador Pedagógico, ao propor um certo “ato de ordenação”, como diria Bourdieu (2017, p. 38). Tal “ato de ordenação” vem refletido na atitude do gestor da Escola:

O diretor C estabeleceu como ponto de partida permanente da escola os encontros com os trabalhadores da educação da Unidade Educacional que são chamados de reuniões de articulação. Além disso a ocupação das reuniões de

organização pedagógica e de avaliação acontece com a participação de todos os trabalhadores da unidade escolar. Por fim, os professores com jornada completa (34 professores) realizam o Processo formativo do PEA (Projeto Especial de Ação) de 2ª a 5ª feira juntamente da coordenadora e do coordenador pedagógico por duas horas/aulas diariamente. (Observação – Diário de Campo – recorte da síntese realizada pela pesquisadora a partir dos dados obtidos junto à entrevista com o Coordenador Pedagógico da Escola, Professor C).

Notamos que há um esquema projetado pela Coordenação Pedagógica para a formação dos/as docentes da Escola. E, dessa forma, é possível observar que os “trabalhadores da educação” têm “reuniões de articulação”, que dão conta da “organização pedagógica” e da “avaliação”, realizando seu processo formativo a partir do que se denomina PEA – Projeto Especial de Ação, que ocorre de 2ª a 5ª, juntamente com a Coordenação e com duas horas/aulas de duração.

Há, conforme Bourdieu (2017, p. 38) uma espécie de “[...] ordenação no sentido de *consagração*” (grifo do autor). E, nesta direção, como afirmaria Bourdieu (2017, p. 38): “A familiaridade nos impede de ver tudo o que se esconde em atos na aparência puramente técnicos utilizados pela instituição escolar”. Neste sentido há toda uma programação “consagrada” pela Coordenação Pedagógica na direção de se ter que “cumprir” por meio de um Projeto de formação, que lida com “ações especiais”, reuniões formativas e de avaliação, e com horário programado.

Por outro lado, esses encontros, também, acontecem em espaços menos formais, como nos momentos de intervalo, em que os/as professores/as partilham *as alegrias e dores do cotidiano escolar*, como nos narrou o Professor C. E, por vezes, durante essas partilhas, ocorrem trocas de estratégias de acolhimento, integração e inclusão.

Por fim, podemos destacar, ainda, que a partir das necessidades de formação que foram aqui desveladas, assim como das perspectivas e/ou desejo de mudanças de ação, esses/as professores/as foram e vão em busca de sua autonomia profissional, constituindo e reconstituindo seu *habitus profissional*³².

4.3.1.2 Organização da Prática Pedagógica: Estratégias de Acolhimento, Integração e Inclusão (2ª Unidade de Sentido)

³² Mais uma vez reforçamos que entendemos *habitus profissional*, conforme Abdalla (2017b, p. 157), como “disposições adquiridas em função de pertença ao grupo social relativo aos professores [...], tendo em vista a constituição da imagem sobre a identidade docente”. Ou ainda, como “profissionalidade docente”; uma vez que retrata, de fato, o que o professor realiza em sua ação docente (ABDALLA, 2017a).

A “organização da prática pedagógica”, como afirma Abdalla (2006), é um momento fundamental, para que se desenvolvam “[...] aspectos cognoscitivos que tornam o movimento do ato de ensinar no ato de aprender” (p. 63). E, em especial, para que se promovam estratégias³³ de acolhimento, integração e inclusão.

Quando discutimos e/ou refletimos sobre o acolhimento, os/as professores/as falam em: empatia, abraço, carinho, afeto/pertencimento, respeito, confortar, incluir, cuidado, carinho. São palavras que coincidem com o arbitrário cultural³⁴, presente no *locus* de pesquisa, e que nos levam a pensar sobre as disposições e as tomadas de posições desse grupo de professores/as, que vão coincidindo, quando analisamos as estratégias de acolhimento, integração e inclusão.

Ainda que tenhamos esbarrado com diferentes capitais simbólicos³⁵, os sujeitos de pesquisa conseguem fazer da Escola um “espaço de possibilidades” (BOURDIEU, 2017) para os jovens migrantes/refugiados; pois, como diz um deles: “Sempre realizamos ajustes, seja nos roteiros de aprendizagem, em atividades isoladas (traduzidas), entre outras”.

A fim de organizar suas práticas pedagógicas, observamos que os/as professores/as da Escola se utilizam de diversas *estratégias* a fim de proporcionar o acolhimento desses jovens. Uma delas, que merece destaque, é o trabalho com os projetos. Há um trecho de fala, registrado no Diário de Campo, dispondo que: “[...] o trabalho maior de adaptação é realizado pela “Escola Apropriada” (Projeto, em que alguns alunos da Escola fazem a recepção e apresentação da mesma para as novas crianças migrantes/refugiadas que se matriculam)”.

Por outro lado, os/as professores/as também destacam o trabalho com os “roteiros de aprendizagem”; uma vez que essa abordagem metodológica possibilita o

³³ Abdalla (2013, p. 119) traduz a noção bourdieusiana de “estratégia” como “[...] uma ação prática inspirada pelos estímulos de determinada situação histórica”. A *estratégia* envolve, também, conforme Bourdieu (2002, p. 196), um “[...] apostar (no sentido de empenhar-se)”; e “visa limitar a insegurança que é correlativa da imprevisibilidade” (p. 197). Trata-se, como revela Abdalla (2013, p. 119), de “um arriscar-se no jogo da vida”.

³⁴ Segundo Nogueira (2017, p. 36), “‘arbitrário cultural’ é o termo utilizado por Bourdieu para designar o fenômeno social que consiste em erigir a cultura particular de uma determinada classe social (a ‘classe dominante’) em cultura universal” (grifos da autora). Em outras palavras, afirma a autora: “[...] os significados (conhecimentos, valores etc.) arbitrários, capazes de se impor como cultura legítima, seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes” (p. 36).

³⁵ Para Bourdieu (2020b, p. 113), o *capital simbólico* consiste em “[...] um capital de reconhecimento que tem sua lógica própria de acumulação, de conservação, de transmissão e também de conversão em outras espécies de capital”.

acompanhamento mais individualizado dos alunos. Há, aqui, registros de diferentes professores/as a respeito dos “roteiros de aprendizagem”:

Na minha opinião os roteiros contribuem no sentido da diversidade, considerando cada sujeito diante de seu tempo para aprendizagem, suas potencialidades e/ou dificuldades, maior possibilidade de adequação.

Acho incrível. pedi minha transferência de uma escola que estava há 7 anos para poder experimentar essa metodologia. É um material que é ponte para acessar os conhecimentos que dá autonomia aos estudantes e que nos ajuda a detectar as especificidades e dificuldades de cada pessoa.

Acredito que os roteiros de aprendizagem promovem a autonomia e sentido de cooperação dos estudantes, ampliando, ou melhor maximizando a experiência de ensino/aprendizagem. (Recortes das respostas do Questionário aos professores, APÊNDICE VII)

Observamos que os/as professores/as, que responderam ao Questionário, situam a importância dos “roteiros de aprendizagem”. E, nesta perspectiva, comentam sobre o quanto esses roteiros contribuem para o acolhimento da “diversidade”. Nesta direção consideram o “tempo de cada sujeito” para o processo de “aprendizagem”; além de levar em conta suas possibilidades ou dificuldades no sentido de “acessar aos conhecimentos” e contribuir com a “autonomia dos estudantes”. Também, é preciso considerar o trabalho de “cooperação” entre eles, ampliando a “experiência de ensino e aprendizagem”.

Esses aspectos abordados pelos sujeitos de pesquisa acabam organizando as práticas pedagógicas e delineando, como destaca Altet (2020), determinadas “rotinas de ação, de gestão, de organização e de execução do plano”, que se tem em mente para que, de fato, ocorra o processo ensino-aprendizagem.

Podemos situar, também, que os “roteiros de aprendizagem” aprofundam “relações de sentido”, como diria Bourdieu (2015b), em um espaço social de “relações de força”. E, nesta perspectiva, há outros depoimentos, a seguir:

Os roteiros de aprendizagem é carro chefe do Fundamental II, juntamente com outros projetos.

Penso que seja uma proposta rica em possibilidades, pois nos possibilita trabalhar com a autonomia dos estudantes, de forma geral, enquanto podemos nos dedicar a alguns alunos de forma mais minuciosa. Também nos permite fazer ajustes, traduzir materiais e construí-los de forma adaptada. Tivemos uma aluna marroquina que relatava o quanto os roteiros lhe facilitavam compreender as explicações que perdia durante as aulas expositivas.

O projeto "roteiros de aprendizagem" possibilita uma aproximação maior com os estudantes e o desenvolvimento da autonomia que ao meu ver são fatores importantes que tem trazido bons resultados.

Creio ser um modelo muito eficiente, quando falamos de acompanhamento individualizado, porque permite uma aproximação com os estudantes. (Recortes das respostas do Questionário aos professores, APÊNDICE VII)

Podemos considerar como “relações de sentido”, conforme Bourdieu (2015b), porque para os/as docentes os “roteiros de aprendizagem” se tornam: “o carro chefe do Fundamental II”; “proposta rica em possibilidades”, que “possibilita trabalhar com a autonomia dos estudantes”; ao mesmo tempo que “nos permite fazer ajustes, traduzir materiais e construí-los de forma adaptada”. Além disso, resulta em uma “aproximação maior com os estudantes” e reforça, mais uma vez, o “desenvolvimento da autonomia”. Ou seja, trata-se de um “modelo muito eficiente”, quando “falamos de acompanhamento individualizado” e “aproximação com os estudantes”.

Quando passamos a refletir sobre a organização da prática pedagógica e as ações decorrentes, que estão direcionadas para a inclusão, também pensamos nas “concepções e crenças sedimentadas historicamente”, como destaca Paro (2016, p. 363). Para este autor, no movimento de definir ações, os sujeitos “[...] movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com o outro” (PARO, 2016, p.363).

Buscamos, assim, durante nossa observação em sala de aula, captar algumas concepções e crenças dos/as professores/as em seu cotidiano. Por exemplo, a Professora F, de Português, observada no período pós-pandemia, estava sempre preocupada em incluir todos os alunos presentes na sala de aula. Há, a seguir, alguns trechos referentes ao Diário de Campo e/ou da Entrevista Narrativa sobre essas observações:

A aluna que tem déficit de aprendizagem/aluna com deficiência é desta sala. Já havia observado seu comportamento na sala de Português. A Profa. F, em geral, pega algum exercício de um livro de alfabetização e pede que ela faça algo, tentando inseri-la no espaço escolar. [...] A Professora não tem pressa com os alunos, quando está em atendimento, tirando dúvidas dos roteiros. Ela vai ajudando o aluno a construir as respostas. Não as fornece. (Recorte do Diário de Campo – Professora F, APÊNDICE III).

[...] Com base nisso, o processo de ensino-aprendizagem é muito peculiar; uma vez que pressupõe um atendimento individualizado aos estudantes e requer ajuste de materiais e metodologias para atendê-los melhor. Além disso nos exige tempo de planejamento e de troca com os parceiros da área. (Recorte da Entrevista Narrativa, Professora F, APÊNDICE IV)

Tudo isso implica, como afirmaria Bourdieu (1997, p. 64), em um “espaço de possibilidades herdado de lutas anteriores, que tende a definir o espaço de tomadas de posição possíveis e a orientar assim a busca de soluções e, em consequência, a evolução da produção”. Entretanto, não podemos nos esquecer das palavras de Moscovici (2012, p. 71), quando diz que: “Saber ‘quem’ produz esses sistemas é menos instrutivo que saber ‘por que’ foram produzidos” (grifos do autor). O que isso significa para nós?

Será que esses “projetos” desenvolvidos na Escola e os “roteiros de aprendizagem” que foram implementados, de fato, organizam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes professores/as no sentido de acolher, integrar e incluir os/as alunos/as migrantes/refugiados? E, nesta direção, o que dizem os/as professores/as sobre o direito à Educação?

Em um sistema de ensino marcado, como vimos, pela perpetuação das desigualdades, em que os/as professores/as não tiveram uma formação docente voltada para a diversidade presente na sala de aula, a busca pela profissionalidade, bem como pela reflexividade, durante os processos formativos dos estudantes e dos/as próprios professores/as, foi um discurso recorrente entre os sujeitos da pesquisa, como indicamos a seguir:

As tentativas para o "acerto" são muitas e complementá-las é necessário; logo, as práticas são sempre repensadas para inovar.

O tempo todo em que há oportunidades, principalmente nos momentos de formação coletiva que há semanalmente na escola.

Repenso minhas práticas a todo o momento. Revejo e reavalio a importância de cada atividade. (Recortes referentes ao Questionário, APÊNDICE VII)

Não ocorre aqui uma mera reflexão. Por vezes, a situação envolve uma reflexão intrínseca às condições dos sujeitos. Um olhar crítico, repleto de possibilidades (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p. 23). Um verdadeiro entrar no jogo.

É a reflexividade como conceito reconstrutor, que possibilita o enfrentamento dos desafios e tensões presentes no campo escolar. Campo, que guarda inúmeros desafios para o trabalho docente, em especial, quando se tem que superar as barreiras linguísticas e as diferentes culturas trazidas por esses estudantes., a fim de que seja possível organizar práticas pedagógicas mais inclusivas e que possam acolher, integrar e incluir os/as alunos/as.

Então, buscando refletir, um pouco mais, a respeito da organização das práticas pedagógicas inclusivas, é preciso destacar que os/as professores/as conseguem engajar seus alunos em um espaço de possibilidades, redesenhando seus projetos junto aos Comitês. Projetos com um modelo mais adequado ao enfrentamento dos problemas percebidos, porque, na verdade, são vividos pelos próprios jovens, como, por exemplo: o Comitê de Práticas Antirracistas; o Comitê de Diálogos de Gênero; o Comitê do Abraço; entre outros.

Para nós, os Comitês também são formas de organização de práticas pedagógicas mais inclusivas, pois usa estratégias de acolhimento e integração de seus alunos. Ainda, sobre os Comitês, os/as professores/as acreditam que eles:

[...] promovem a participação democrática dos estudantes. [...] eles tiveram início com um grupo pequeno de alunas em 2019, e trataram de vários temas sensíveis e convidaram a Coordenação Pedagógica para ajudá-las. Esse Projeto ficou parado durante a pandemia e, no ano de 2022, o diálogo entre os estudantes foi sendo restabelecido. (Recorte da resposta de um dos professores ao Questionário, APÊNDICE VII).

Na direção da organização das práticas pedagógicas mais inclusivas ou das pedagogias de inclusão, além dos Comitês, há salas-ambiente e dinâmicas, que envolvem, integram e incluem o alunado; assim como há diferentes estratégias didáticas, como os já citados “roteiros de aprendizagem”, que contribuem, como já mencionado, para abrir espaços de possibilidades e/ou momentos de acolhimento e de inclusão social, configurando, como diria Bourdieu (2015), “relações de sentido” para os sujeitos da pesquisa.

Entretanto, sabemos que, em contraposição às “relações de sentido”, há efeitos de exclusão, que demarcam as “relações de força”, que são efetivadas por processos históricos, políticos e sociais e que ainda se dão na Escola por meio da violência simbólica e/ou de atos de xenofobia, “bullying” e preconceitos de todos os tipos. O que é confirmado também nas falas dos professores e nos exemplos aqui mencionados referentes ao Projeto “Sí, yo te entendo”.

Por fim, resta-nos mais uma questão: será que a organização de práticas pedagógicas mais inclusivas e que atendam à diversidade cultural podem garantir o direito à Educação?

Para levantar mais alguns dados junto aos/as professores/as, durante a aplicação do Questionário, introduzimos a seguinte afirmação: “o Direito à Educação é um direito

de todos”. E perguntamos a eles o que achavam a respeito. As respostas refletem suas percepções/representações sobre a questão do direito à Educação:

A educação é uma garantia, de fato, as pessoas acessam à Educação muito mais que em tempos, anos atrás. Mas o fato é que a Educação precisa de investimentos para melhorar sua oferta.

Concordo com a afirmação, é um direito. Há o acesso dos estudantes garantido; porém a permanência, por vezes, é dificultada, pois em algumas comunidades, outros direitos não são garantidos como moradia ou saúde, por exemplo.

Como trabalho nessa Escola, há 11 anos, acredito que aqui fazemos o possível para garantir esse direito.

Concordo com a afirmação, embora infelizmente nem todos tenham acesso à educação de qualidade (ainda em 2023). Em muitos locais, não há escola (interior, fazenda) e as escolas que funcionam contam com poucos recursos humanos e financeiros. A desigualdade entre recursos destinados à escola pública e à rede privada é muito grande. Economiza-se demais com a educação pública.

É um direito assegurado por lei. Portanto, o lugar de todas as crianças é na escola. E em uma escola que respeite e promova a cidadania independente de qualquer diferença de possa apresentar.

Sim, é um direito de todos; porém muitos não têm acesso, devido às suas condições financeiras ou falta de interesse.

É algo que deveria ser garantido a todos os estudantes. Porém, ainda não conseguimos atender à totalidade dos alunos, seja pelas condições da própria Unidade Escolar (infraestrutura, materiais, funcionários); seja pela exclusão que a própria estrutura educacional proporciona em alguns segmentos, haja vista a recente Reforma do Ensino Médio, que acaba criando lacunas da formação dos jovens.

A Educação é um direito fundamental para o desenvolvimento individual e, até mesmo, coletivo do indivíduo na sociedade. Por ser fundamental tem de ser democrático.

Concordo. A Educação é uma forma eficiente de gerar mudanças, e as mudanças devem chegar a todos. Para tal, os que guiarão essas ações devem ser o mais plural possível. (Respostas ao Questionário, APÊNDICE VII)

As respostas ofereceram *pistas* sobre o que esses/as professores/as pensam a respeito das *pedagogias de inclusão* frente ao direito à Educação. A princípio, parece que há um entendimento consensual entre os sujeitos da pesquisa. Entretanto, embora o direito à Educação seja um direito fundamental, previsto em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), ele é relativizado pelo sistema. O que isso significa?

Temos a previsão do Direito legal, temos a previsão do acesso; contudo, não temos garantia alguma da permanência dos adolescentes e/ou jovens migrantes/refugiados em

nossas escolas públicas. E isso ocorre por conta das barreiras linguísticas, do choque entre diferentes culturas, problemas de xenofobia, “bulling”, entre outros, que demarcam espaços e tempos de violência ou “relações de força”, como diria Bourdieu (2015b).

Entretanto, por outro lado, também, abrem-se salas-ambientes, criam-se dinâmicas mais interativas e inclusivas, inovam-se projetos coletivos e solidários, e reinventam-se práticas pedagógicas mais inclusivas, que acabam integrando e acolhendo esses alunos, reforçando as “relações de sentido” e de “pertença” à Escola.

Enfim, consideramos que tais aspectos não só organizam prática pedagógicas mais inclusivas, mas, sobretudo, fortalecem processos democráticos e educativos, capazes de formar *sujeitos de direito*, que possam defender, sobretudo, o *direito à Educação*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 92)

O trabalho, de acolhimento e de construção de vínculos significativos com os alunos estrangeiros e refugiados, [é um] trabalho [...] fundamental para assegurar o direito à aprendizagem e à educação a crianças, jovens e adultos de outras nacionalidades. (PPP, 2019, p. 12)

Bourdieu e Passeron (2018), na epígrafe inicial, retratam a igualdade dos desiguais de um sistema educativo, que se assemelha ao nosso e que segue ainda marcado por exclusões e ações de inclusão esparsas. De acordo com essas palavras, esta investigação, de algum modo, vem denunciar, também, essa situação, e traz algumas reflexões sobre como professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola pública de São Paulo realizam um “trabalho de acolhimento e de construção de vínculos significativos com os alunos estrangeiros e refugiados [...]”. Tal pensamento está registrado na outra epígrafe, e é um dos trechos do Projeto Político Pedagógico/PPP (2019) da respectiva Escola.

Diante dessas colocações, esta Tese se propôs *a defender o desenvolvimento de pedagogias de inclusão em uma perspectiva da diversidade cultural, que possa integrar e acolher os estudantes migrantes e/ou refugiados, de modo a que todos tenham o direito à Educação*.

Vale ressaltar que quando tratamos do direito à Educação, adotamos um sentido mais amplo. Não estamos tratando somente da previsão legal de inserção escolar ou ainda da garantia de matrícula. Intencionamos analisar e discutir práticas que pudessem incluir os jovens migrantes/refugiados no espaço social escolar, em um ensino de qualidade referenciada socialmente. Práticas, que promovessem “relações de sentido” e “vínculos significativos” para esses/as alunos/as. Como afirma Bourdieu (2017), é preciso analisar, principalmente, se é possível abrir um “espaço de possibilidades”. Ou ainda, refletir sobre o quanto é necessário retirar, como destacam Bourdieu e Passeron (2018), na epígrafe inicial, a “cegueira às desigualdades sociais”.

Para compreender e analisar o tema proposto, valemo-nos da Teoria da Ação de Bourdieu (2017, 2018a, 2018b, 2019), procurando compreender as atitudes (*habitus*) das professoras investigadas e sua relação com o espaço social da Escola, no qual estão inseridas, identificando os seus *habitus profissionais*. E, para além de disso, consideramos, também, o *campo*, o *capital* e as *relações* entre esses conceitos, conforme acentuam Abdalla (2006, 2008, 2013, 2022) e Abdalla e Villas Bôas (2018, 2019a, 2022).

Por outro lado, em Moscovici (2011, 2012, 2015), Jodelet (2001), Doise (2002) e Almeida (2009), buscamos compreender, com a Teoria das Representações Sociais/TRS, as percepções/representações dos/as professores/as sobre suas próprias práticas pedagógicas, no sentido de *acolher*, *integrar* e *incluir* estudantes migrantes/refugiados no espaço social da Escola.

Para construirmos essas considerações, revisitamos nossa *questão norteadora*: *quais são as percepções/representações dos/as Professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas frente aos desafios da diversidade cultural em uma Escola que acolhe adolescentes migrantes e/ou refugiados?*

Nesta mesma perspectiva, recuperamos o *objetivo geral*: analisar as percepções/representações dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural em uma Escola que acolhe adolescentes migrantes e/ou refugiados, a fim de compreender se é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham o direito à Educação.

E, também, revelamos, mais uma vez, os *objetivos específicos* da pesquisa:

- Identificar aspectos históricos, sociais e políticos referentes ao cenário da América Latina e do Brasil para a diversidade cultural na perspectiva das pedagogias de inclusão;

- Delinear o significado da cultura escolar no que diz respeito aos projetos de acolhimento, integração e inclusão dos alunos migrantes e refugiados dos anos finais do Ensino Fundamental;

- Analisar as percepções/representações dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas, construídas e compartilhadas por meio de propostas e/ou projetos de acolhimento, integração e inclusão dos alunos migrantes e refugiados; e

- Refletir sobre a formação e atuação docente em um contexto para acolhimento, integração e inclusão dos estudantes migrantes e refugiados que estão inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para buscar atender aos objetivos anteriormente delineados, construímos a tese a partir da **Introdução**, em que trouxemos o percurso da pesquisadora e buscamos contextualizar a temática proposta. Consideramos que a Educação tem um papel necessário e imprescindível na construção de uma sociedade e, em especial, neste contexto de mudanças e de migrações forçadas, em que temos que acolher, integrar e incluir adolescentes e jovens migrantes e refugiados em nossas escolas públicas.

Nesta direção procuramos delinear os “marcos legais a respeito dos refugiados”, ilustrados pelo Quadro 1. A seguir, consideramos necessário, também, destacar as questões em torno da “inclusão”, retomando, em especial, os documentos da Unesco (2005, 2009, 2018).

As Tabelas 1 e 2 também apresentam dados sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiados de residência no Brasil, que nos dão uma imagem dos desafios e necessidades que temos que enfrentar em termos não só de políticas públicas e educacionais, mas de práticas e ações no âmbito de nossas escolas públicas.

Ainda é, na Introdução, que discutimos os conceitos de *multiculturalismo* e *interculturalidade*, colocando o acento na *educação intercultural*, conforme Candau (2013). A partir disso, desvelamos nosso referencial teórico, e a questão norteadora da pesquisa e os objetivos, conforme já foi mencionado.

A seguir, no **Capítulo I**, identificamos alguns aspectos que retratam o cenário da América Latina a respeito da diversidade cultural e das pedagogias de inclusão, que foi marcada, ao longo da história, por diferentes momentos políticos, históricos e culturais, desde as colonizações europeias impositoras de padrões homogeneizantes à escravidão. Padrões que, até hoje, se refletem na educação.

Neste sentido, discutimos que a nossa sociedade é marcada por uma cultura escolar elitista – a cultura das classes instruídas, conforme anunciam Perrenoud (2001), Franco (2002), Brandão e Lelis (2003), Brandão, Mandelert e De Paula (2005), Abdalla (2006), Brandão (2007), Bourdieu (2015, 2018a) e Bourdieu e Passeron (2018). Além disso, indicamos que estamos inseridos em um contexto, em que as “posições sociais”, as “disposições” (*habitus*) e as “tomadas de posição” são arraigadas de violência simbólica. O que implica, segundo Bourdieu (2017), que os agentes e instituições dominantes tendem a inculcar a cultura dominante. O que acaba sendo reproduzido “nas maneiras de falar, de trabalhar, de julgar” (DUBET, 1996, p.46), gerando exclusões no espaço social escolar. Espaço este, que é um produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, que tende a reproduzir as estruturas estruturadas.

Diante disso, é que se espelha a importância em tratarmos de pedagogias de inclusão, e desenvolver reflexões a respeito do conceito de *inclusão*, conforme já mencionado. Nesta perspectiva, mencionamos Almeida e Abdalla (2017) e Abdalla e Almeida (2020a), que tratam das “pedagogias da inclusão” como modos teórico-práticos de oferecer e desenvolver uma *educação inclusiva* para todos/as. Destacamos, também, que, ao tratar de práticas inclusivas no espaço social escolar, estamos discutindo o contingente mundial de refugiados e a triste marca da escola como sendo o *locus* de “estratificação e diferenciação social”, conforme apontam Bourdieu e Passeron (2018, p.11); uma vez que as matrículas de alunos estrangeiros no Brasil mais do que dobraram nos últimos 8 anos.

Ainda, o **Capítulo I** apresenta reflexões sobre a formação e a profissionalidade docente em um contexto de acolhimento, de integração e de inclusão dos estudantes migrantes/refugiados. E coloca o acento na noção de *profissionalidade docente* frente às pedagogias de inclusão para a diversidade cultural. A ideia é que, em uma análise posterior, possa ser possível discutir também quais ações vêm sendo desenvolvidas a fim de criar um cenário mais incluyente, que possibilite transformar o espaço escolar, seguindo inclusive os princípios que estão postos pelo PPP da Escola investigada.

Podemos destacar que esse *primeiro* Capítulo procurou entrelaçar, principalmente, o primeiro e o último objetivos específicos. Em relação ao primeiro, foi possível identificar aspectos históricos, sociais e políticos referentes ao cenário da América Latina e do Brasil para a diversidade cultural. Quanto ao último, procuramos refletir, desde o início, o que significa a formação e a atuação docente em um contexto

para acolhimento, integração e inclusão, repensando a noção de profissionalidade docente, que, depois, procuramos articulá-la com o *habitus professional*.

No **Capítulo II**, apresentamos e discutimos a respeito dos conceitos-chave das teorias adotadas, tanto da Teoria da Ação, de Bourdieu (2017, 2018b, 2018c), como da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2012, 2015).

A Teoria da Ação, conforme Bourdieu (2017, p. 10), “[...] atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e na estrutura das situações nas quais eles atuam ou, mais precisamente em sua relação”. Além disso, tem “[...] como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)” (p. 10), que são as *disposições* dos agentes.

Quando buscamos delinear a *cultura escolar*, objetivando a análise das práticas de acolhimento e inclusão, estamos tratando de compreender o campo social, no qual os adolescentes/jovens migrantes e professores/as estão inseridos. Ou seja, a intenção é de oferecer elementos que possam contribuir para a análise das estruturas objetivas, a fim de alcançar os *objetivos 2 e 3*, que são, respectivamente: delinear o significado da cultura escolar no que diz respeito aos projetos de acolhimento, integração e inclusão dos alunos migrantes e refugiados dos anos finais do Ensino Fundamental; e analisar as percepções/representações dos/as professores/as sobre suas práticas pedagógicas, construídas e partilhadas por meio de propostas e/ou projetos de acolhimento, integração e inclusão dos alunos migrantes e refugiados.

A *cultura escolar* é descrita, assim, como um conjunto de normas, que “[...] definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 9). Neste sentido, refletimos sobre as perspectivas em termos de *cultura escolar*, e encontramos, no PPP da Escola, múltiplos direcionamentos ancorados em um patrimônio cultural democrático e inclusivo. O que nos fez pensar também na declaração do Professor C, gestor da Escola onde fizemos a coleta de dados, quando diz que: “A Escola organiza todas as ações atentando para a garantia dos direitos à Educação de forma inclusiva”.

A nosso ver, as ações desenvolvidas pelos agentes escolares, descritas no PPP, imprimem também um certo “*habitus cultural*” da Escola – democrático e inclusivo, e que traz como lema: “Não basta a Escola ser democrática, ela deve promover a democracia” (p.11). Tal *habitus*, por vezes, acaba por impregnar seus professores. E,

dentro desse “*habitus* cultural”, podemos observar, como afirmariam Bourdieu e Passeron (2018), o *capital cultural* e o *ethos* (sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados) das professoras pesquisadas.

Um outro ponto de destaque deste segundo Capítulo diz respeito à noção de “reflexividade”, que consideramos como um conceito reconstrutor para possibilitar pedagogias de inclusão, de integração e de acolhimento dos estudantes migrantes/refugiados. Essa noção tem a ver com a “reflexividade reflexa”, de Bourdieu (2019, p. 694), e que se relaciona com o que ele denomina como “conversão reflexiva” ou “volta reflexiva” (BOURDIEU, 2017, p. 294).

Trata-se, assim, de se obter um “olhar crítico e repleto de possibilidades” para a realidade ou situação vivida, como afirmam Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 23). Além disso, Jesuíno (2022, p. 27-28) também contribui para a nossa compreensão, quando discute os três níveis de *reflexividade* apresentado por Bourdieu. Ou seja: 1º levar em conta as características sociodemográficas da situação pesquisada; 2º tecer uma reflexão epistemológica com base nos referenciais teóricos e práticos, articulando relações interdisciplinares; e 3º revelar o caráter mais profundo de uma reflexão epistemológica. De fato, são níveis que, certamente, contribuíram com a análise e interpretação dos dados coletados.

Também, foi importante discutir a noção de *representações sociais*, em Moscovici (2012), e reafirmar a importância e pertinência da Teoria das Representações Sociais para este estudo.

Nesta perspectiva os conceitos e as relações possíveis das duas abordagens teóricas têm sentido, quando pensamos nas percepções/representações dos/as professores/as sobre as pedagogias de inclusão voltadas para a diversidade cultural, tendo em vista o PPP da Escola e os inúmeros projetos em desenvolvimento que vão nesta direção.

Também, um outro ponto que levantamos, tem a ver com as *representações via abordagem societal*, desenvolvida por Doise (2002), e que tem muitas aproximações com as teorias bourdieusiana e moscovicianas. Este autor discute que há quatro níveis de análise, que aqui reproduzimos e explicitamos a partir da pesquisa desenvolvida:

1º Nível - colocar o foco no estudo dos “processos intra-individuais”, buscando analisar o modo como “[...] os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente” (DOISE, 2002, p. 28).

Nesta perspectiva, tomamos os princípios de um estudo da *prática social cotidiana* na escola, desenvolvido por André (1995), que distingue três dimensões:

a) A dimensão *institucional* – em que procuramos ter acesso aos documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP), aos demais projetos que estavam sendo desenvolvidos, e aos planos das Professoras (História e Português), para acompanhar suas aulas; além de participar de reuniões pedagógicas com a Coordenação e outros/as professores/as antes e depois da pandemia. Nesta dimensão, procuramos compreender como se davam os “processos intra-individuais” em relação às experiências que eram vivenciadas por nós e aquelas que se configuravam nas salas-ambiente, nos corredores e/ou nos espaços mais livres da Escola. A intenção era de procurar “descobrir” aquele meio ambiente e/ou espaço social;

b) A *dimensão instrucional ou pedagógica* – em que foi possível colocar o “olhar” nas situações de ensino e aprendizagem vivenciadas nas salas-ambientes, procurando registrar, no diário de campo, como se davam as formas de comunicação em relação às diferentes atividades desenvolvidas, em especial, no desenvolvimento dos “roteiros de aprendizagem” e dos projetos (“Escola Apropriada”; “O Migrante mora em minha casa”; “Projeto de Acompanhamento dos/as alunos/as”; e “Só, yo te entendo”), que foram mencionados anteriormente;

c) A *dimensão sociopolítica/cultural* – quando procuramos identificar aspectos sociais, políticos e culturais, a partir das leituras dos documentos encaminhados, da visita ao *site* indicado, e, principalmente, da observação do clima de sala de aula, assim como das entrevistas narrativas que foram realizadas, conforme destaca André (1995). E, além disso, os dados referentes à aplicação do questionário para nove professores/as da mesma Escola também anunciam questões de ordem sociopolítica e cultural, reforçando a importância de estudos de “processos intra-individuais” (DOISE, 2002);

2º Nível – quando procuramos descrever “os processos inter-individuais e situacionais” (p. 28), de modo a compreender os diferentes “sistemas de interação”, tentando fornecer alguns “[...] princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível”.

Para poder compreender este nível, consideramos as reflexões de Altet (2017), quando destaca que, ao realizar a observação das práticas docentes, temos que compreender, pelo menos, três tipos: as *práticas declaradas*, as *esperadas* e as *constatadas*. Neste sentido, tínhamos sempre uma conversa informal com a Coordenação da Escola para saber um pouco do que acontecia no contexto daquela Escola, como

professores/as e alunos/as se sentiam naquele ambiente, e quais suas necessidades/expectativas, em especial, em relação às estratégias didáticas voltadas para o acolhimento, integração e inclusão (projetos e/ou os roteiros de aprendizagem).

Também, foi importante, quando passamos a observar as salas de aula, procurando identificar se aquelas duas Professoras desenvolviam o que Doise (2002) considera como “sistemas de interação”. Então, novamente, estudamos Altet (2020, 2017), que traz subsídios teórico-práticos que contribuem para o entendimento das práticas de sala de aula por meio do “domínio das interações”. Tais interações, segundo a autora (ALTET, 2017), pode se manifestar por meio do: a) *domínio relacional* - que envolve “interações de tipo emocional e relacional” (p. 1204); b) *domínio pragmático* – que aborda “interações de ordem pedagógica: organização e gestão” (p. 1204); e c) *domínio didático-epistêmico* – que são interações que se dão no nível da “gestão, estruturação da aprendizagem e dos saberes constitutivos” (ALTET, 2017, p. 1204).

Tendo em vista esses dois primeiros níveis, fomos adentrando ao 3º nível, que diz respeito à análise, conforme o que segue.

3º Nível – ao analisarmos, como indica Doise (2002, p. 28), as “[...] diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais”, fomos, conforme as teorias bourdieusiana e moscoviciana, procurando articular algumas relações das representações sociais dos sujeitos da pesquisa com esses referenciais teóricos indicados.

Nesta direção, não deixamos de considerar os dois níveis anteriores, mas buscamos, por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007), tecer, primeiro, uma pré-análise, por meio de uma “leitura flutuante” do material coletado, já estabelecendo a organização e tratamento dos dados. Depois, em uma segunda fase, tratamos de “explorar o material”, buscando tecer operações de codificação; e, em uma terceira fase, iniciamos o tratamento dos resultados obtidos, propondo inferências e tecendo a interpretação a partir dos objetivos (geral e específicos), que foram previstos anteriormente.

Neste nível, procuramos realizar o que Bourdieu (2019) denomina como a “análise da conversação”; ou seja, buscamos a compreensão não só da “estrutura conjuntural da interação”, mas também das “estruturas invisíveis”, que organizam o “espaço social” (BOURDIEU, 2019, p. 705). O que significa, como já foi mencionado por Doise (2002, p. 28), analisar “[...] as diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais”.

Trata-se, assim, de uma “análise relacional”, porque, como destaca Abdalla (2013, p. 111), volta-se para “[...] privilegiar uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e das tomadas de posição, em um campo determinado de produção”.

Também, ao aproximarmos da teoria moscoviciana, procuramos compreender a noção de “representação social”, que, segundo Moscovici (2012), assume três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem. A partir dessas dimensões, que estiveram presentes na análise, o mais importante foi compreender, junto com Abdalla (2013, p. 128), que “[...] as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos”, e possibilitando sistemas de categorização” (p. 128);

4º Nível – quando buscamos, como indica Doise (2002, p. 28), interpretar aquele “sistema de crenças, representações, avaliações e normas sociais”, a que estão submetidos os/as professores/as ao desenvolverem suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural. E, mais ainda, ao procurar compreender *se* e *como* é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham direito à Educação.

Tendo em vista esses níveis, que aqui descrevemos resumidamente, é preciso considerar, sobretudo, que o processo de coleta dos dados, de tratamento e, especialmente, da análise e interpretação não foi uma tarefa nada fácil. Ao garimpar os elementos representacionais mais significativos a partir dos dados obtidos em diferentes fases da pesquisa (reuniões com a Coordenação e os/as professores/as; observação de aulas; entrevistas narrativas; e aplicação de um questionário para outros professores da mesma Escola), procuramos, conforme os níveis descritos, dispor e analisar os dados selecionados a partir de um quadro de dimensões, categorias e unidades de sentido. Entretanto, não demos conta de abranger muitos dos dados obtidos ou mesmo de revelar aqui todos os resultados alcançados (ou por alcançar). O que aponta para um dos limites deste nosso trabalho.

Podemos indicar que esse Capítulo II procurou fundamentar toda a Tese, pois apresentou os principais referenciais teóricos que deram alicerce às reflexões desenvolvidas, em especial, na análise e interpretação dos dados. Neste sentido podemos indicar que contribuiu para que o objetivo geral fosse sendo alcançado desde a apresentação e discussão dos conceitos; além disso, também, está presente o segundo objetivo específico, uma vez que se procurou “delinear o significado a cultura escolar”.

A seguir, o **Capítulo III** descreve os caminhos da pesquisa, iniciando por uma breve contextualização da proposta temática e da pesquisa. Mais adiante, apresentamos as etapas da pesquisa, que compreendem dois momentos. O *primeiro* refere-se a uma revisão bibliográfica/documental sobre a temática e o levantamento de dissertações e teses do Banco da Capes e artigos registrados no SciELO. E, no *segundo* momento, apresentamos alguns registros da pesquisa de campo referentes: a) às visitas técnicas; b) aos procedimentos de observação das salas-ambiente; c) à descrição das interações e das ações desenvolvidas pelas duas professoras; d) à observação do desenvolvimento dos múltiplos projetos desenvolvidos pela Escola; e) à realização das entrevistas narrativas; f) à aplicação do questionário; g) à técnica de análise documental; e h) à técnica de análise de conteúdo.

Este *terceiro* Capítulo, ao articular os caminhos da pesquisa, procurou ir abrindo espaços para se pensar em *como e por que* optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, ao definir o problema, os objetivos, os sujeitos, o contexto da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados e as técnicas de análise de dados. Também, estão presentes aqui o objetivo geral e os demais objetivos específicos, para pensar a pesquisa como um todo, demarcando as etapas da pesquisa e a forma de desenvolvê-las.

No **Capítulo IV**, passamos para a análise dos dados. Neste sentido, fizemos uma retrospectiva dos objetivos, do problema de pesquisa e da tese que defendemos, e apresentamos o Quadro das *Dimensões de Análise, Categorias e Unidades de Sentido* -, que norteou o caminho da análise/interpretação dos dados obtidos na pesquisa.

Também, podemos dizer que, neste último Capítulo, foram discutidos cada um dos objetivos (geral e específicos), mas, mais particularmente, o objetivo geral, o terceiro e o quarto objetivos específicos, que tratam da análise das práticas pedagógicas, construídas e partilhadas por meio de propostas e/ou projetos de acolhimento, integração e inclusão dos alunos migrantes e refugiados e de uma reflexão sobre a formação e atuação docente em um contexto voltado para a diversidade cultural.

Dessa forma, quando tratamos das percepções/representações dos/as professores/as sobre as pedagogias de inclusão para a diversidade cultural, vale destacar que o modo como esses docentes constroem suas representações e práticas refletem diretamente nas formas de acolhimento encontradas no espaço social escolar. Como afirma Abdalla (2008, p. 12), os/as professores/as “[...] veiculam conceitos e imagens a respeito da realidade que percebem e constroem”. E, neste sentido, suas ações, dentro do

contexto apresentado, podem refletir sobre o cenário excludente, que foi sendo historicamente perpetuado; ou, ainda, podem trazer novas perspectivas. Perspectivas estas, que, certamente, estarão ligadas ao seu capital cultural e às transformações que o contexto escolar poderá proporcionar.

Observamos que, neste complexo contexto, encontramos um cenário de perspectivas, que podem indicar, como nos ensina Bourdieu (2017), um “espaço de possibilidades”. Notamos que as percepções/representações das docentes ora são objetivadas nas desigualdades, nas famílias, no contexto escolar e/ou nas situações de ensino e aprendizagem vivenciadas por elas em relação ao alunado; ora podemos notar que os/as professores/as demonstraram evidências de influência da cultura escolar investigada. Mas, ao relatar sobre essas situações, ainda que diferentes, as professoras, quase sempre indicam os “espaços possíveis”, para que possam contribuir com a aprendizagem de seus alunos.

Dentre os *resultados*, mencionam-se os mais significativos:

1º As políticas públicas educacionais propagam o direito à Educação, propondo garantir o acesso e a permanência dos estudantes migrantes/refugiados nas escolas públicas; entretanto, observam-se efeitos de exclusão, como marcas das “relações de força”, que são efetivadas por processos históricos, políticos e sociais que se dão na Escola;

2º Há inúmeros desafios para o trabalho docente, em especial, quando se tem que superar as barreiras linguísticas e as diferentes culturas trazidas por esses estudantes, e lidar com problemas de violência escolar;

3º Por outro lado, há salas-ambiente e dinâmicas, que envolvem, integram e incluem o alunado; assim como há diferentes projetos e estratégias didáticas, como os “roteiros de aprendizagem”, que contribuem para abrir espaços de possibilidades e/ou momentos de acolhimento e de inclusão social, configurando “relações de sentido” para os sujeitos da pesquisa;

4º Quanto às pedagogias de inclusão, destaca-se que há necessidades de formação por parte dos docentes (falta de preparo, qualificação, entre outras); mas, ao mesmo tempo, abrem-se espaços significativos para a organização da prática pedagógica que inclui estratégias de acolhimento, integração e inclusão, que são reinventadas a cada dia a fim de que se alcance o direito à Educação.

5° O *habitus profissional* tem sido refletido, em especial, pelas professoras, quando narram sobre suas trajetórias pessoais e profissionais e as mudanças que sentem ao desenvolverem suas atividades profissionais junto ao coletivo da Escola; e

6° A cultura escolar também tem se modificado, considerando os momentos anteriores à pandemia e aqueles que aconteceram durante e pós-pandemia. Apesar das dificuldades a serem enfrentadas, ou seja, da diversidade, das necessidades de aprendizagem do alunado, em questão, é possível considerar que há um esforço coletivo do grupo de professores/as dessa Escola, no sentido de fortalecer as pedagogias de inclusão. Pedagogias, que privilegiam estratégias de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e ativas na direção de construir uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

Diante disso, podemos também afirmar que os resultados encontrados apontam para a análise dos *posicionamentos individuais* neste campo das representações; assim como a *ancoragem* desses posicionamentos nas *dinâmicas sociais* encontradas no *lócus* de pesquisa (ALMEIDA, 2009).

Um outro aspecto a destacar é que muito embora haja a previsão legal do direito à Educação nas normas nacionais e internacionais convencionadas, e toda uma normativa a respeito da inclusão, o que vem sendo realizado pelas professoras e pelo grupo gestor da Escola investigada, há, ainda, muitos desafios e obstáculos a serem enfrentados.

Observamos, entretanto, muitas mudanças realizadas na realidade social investigada, onde as ações estão impregnadas de sentidos/significados. Além disso, constatamos que as atividades empenhadas pelo grupo gestor e pelas(os) professoras(es) investigadas(os) nos levam a refletir o quanto eles pertencem àquela Escola e em que medida suas atividades provocam mudanças em seus *habitus* profissionais e na cultura escolar como um todo. O que promove, sobretudo, um espaço social pleno de possibilidades, conforme nos ensina Bourdieu (2017); pois os/as professores/as se percebem como agentes de mudança social. E isso é refletido em suas práticas pedagógicas diariamente, e, ainda, na (re) construção de suas identidades profissionais (DUBAR, 2005).

Consideramos, assim, que é imprescindível que os/as professores/as desenvolvam conhecimentos e habilidades, que abarquem, portanto, uma educação para a diversidade e para a inclusão, visando ao aspecto plural do direito à Educação.

Nesta direção, notamos, em especial, que as professoras investigadas puderam *ancorar*, como diria Moscovici (2012), novas atitudes/conduitas no dia a dia escolar. Tais atitudes/conduitas agem diretamente no capital cultural e no *ethos* de cada sujeito (BOURDIEU, 2017), possibilitando, assim, novas tomadas de posição dessas docentes frente a este contexto de diversidade cultural e de inclusão social.

Por outro lado, a estrutura da Escola, bem como as práticas cotidianas dos atores, suas interações e valores permitem, também, que os adolescentes/jovens constituam *percepções/representações* sobre como estão sendo recebidos/acolhidos/integrados e incluídos neste espaço social.

No tocante às políticas públicas e programas de formação docente, é mais do que urgente a ampliação da temática da inclusão para a diversidade; uma vez que, quando tratamos de inclusão em termos legais, não há previsão para o acolhimento de jovens como os refugiados ou ainda migrantes, que apresentem necessidades para além do previsto. Explicitando melhor: é preciso que haja aulas de Português, acompanhamento escolar, reforço, tradutores, entre outras necessidades, que vão sendo preenchidas por iniciativa dos próprios professores/as ou, ainda, dos demais alunos/as.

A aplicação do questionário aos demais docentes da Escola nos possibilitou, ainda, compreender como eles percebem a influência migratória no contexto escolar. Ou seja, se possuem as mesmas percepções/representações que as professoras observadas, confirmando (ou não) que as representações dos/as professores/as são imagens do contexto no qual estão inseridos/as.

Destacando o que foi observado e analisado, ressaltamos o impacto social dos projetos desenvolvidos e a necessidade de que os mesmos possam ser compartilhados com outros contextos escolares, que enfrentam situações de violência simbólica, xenofobia, discriminação. Consideramos importante que boas ações possam ser compartilhadas por outras escolas da mesma rede municipal de São Paulo ou até por outras escolas e/ou sistemas de ensino.

A pretensão da pesquisa é de que os dados coletados possam transitar para além da academia. E, neste sentido, esperamos poder partilhar boas práticas inclusivas, que são capazes de incluir os excluídos no sistema de ensino brasileiro, que segue “amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns”, como nos ensina Bourdieu (2018a, p. 250).

Por isso, consideramos necessário discutir as pedagogias de inclusão que efetivem o Direito à Educação. Pois, muito embora esteja previsto em uma vasta legislação, o mesmo segue sendo mascarado pela realidade da “defasagem entre aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece” (BOURDIEU, 2018a, p.180).

E, nesta perspectiva, que todos/as possam, de fato, ter o Direito a uma Educação mais justa, solidária, que atenda à diversidade cultural e que seja, sobretudo, inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Pós-Doutorado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008 (mimeo).

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R.T.; VILLAS BÔAS, L. P. S; BEHRENS, M. A. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2013, p. 109-136.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação da PUC-Camp**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Coord.). O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações. **Projeto de Pesquisa/CNPq/IPECI**. Universidade Católica de Santos, Santos, 2016a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional. *Revista Interações*. v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Rev. Educ. PUC-Camp**, Campinas, 22(2):171-190, maio/ago., 2017a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das políticas educacionais, representações e práticas: repensando a formação e a profissionalização docente para a diversidade cultural e a inclusão. In: ENS, R. T.; OGLIZRI, C.R.N.; RENNEN, R.L. (Org.). **Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas**. Curitiba: CRV, 2019a, p. 37-59.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e aproximações** (Org.). Santos: Editora Universitária, 2019b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Visita técnica: documento-síntese da pesquisa**. Santos: Universidade Católica de Santos, 2019b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). **Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 27-57.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15971.048, 2021.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Sobre a convivência como valor nas escolas públicas: experiências formativas e de pesquisa. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022090, p. 1-8, jul. 2022

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relationships between Bourdieu and Moscovici to rethink teacher education. **Global Journal of Human Social Science G Linguistics & Education**, v. 22, n. 8, p. 6-14, 2022.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2m n. 4, p. 575-596, jul./dez. 2020a.

ABDALLA, M. F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. *Formação em Movimento*, v. 2, i.2, n. 4, p. 336-359, jul./dez. 2020b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILALVA, Adriana Mallmann. **Relatório de Pesquisa “Olhares Psicossociais para a Prática Docente”**. Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/CIERS-ed/FCC. Santos: UNISANTOS, 2022a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. VILALVA, Adriana Mallmann. Adolescentes Migrantes e o Direito à Educação em uma Perspectiva Intercultural. In: JUBILUT, L. L. et al. (Orgs.). **Direitos Humanos e vulnerabilidade e Migrações Forçadas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2022b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar.2018.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. “Entrar no jogo” com Bourdieu e Moscovici: redesenhando pistas para repensar o espaço social da formação de professores. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). **Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e aproximações**. Santos: Editora Universitária, 2019a, p. 97-118.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Educación: mirada psicossocial y cambio. In: CHARDON, M. C.; GASTON, L. B.; CASTORINA; J. A.; MUREKIAN, N. G. (Orgs.). **Estudios en representaciones sociales: renovación y diversidad problemática**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2022, p. 65-83.

ABRAMOWICZ, Anete.; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. O debate contemporâneo sobre a diversidade a diferenças nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ACNUR. Declaração de Cartagena. Cartagena das Índias, 22 de novembro de 1984. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf). Acesso: 5 de dez. de 2021.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Convenção relativa ao estatuto dos refugiados. In: **ACNUR**. Manual de procedimentos e critérios a aplicar para determinar o estatuto do refugiado. Lisboa: ACNUR, 1996.

ACNUR. Lei 9.474/97 e Coletânea de Instrumentos de Proteção Internacional dos Refugiados. 3ª. ed. Brasília, novembro de 2010. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2010/Lei_9474-97 e Coletanea de Instrumentos de Protecao Internacional dos Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2010/Lei_9474-97_e_Coletanea_de_Instrumentos_de_Protecao_Internacional_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 02 de novembro de 2020.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Refúgio, Migrações e Cidadania. **Caderno de Debates** n. 6, dez. 2011.

ACNUR. Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados, s/d. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 06 de novembro de 2020.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **Recursos Educativos**. Disponível: <http://www.acnur.es/materialespublicaciones/recursos-educativos>, s/d.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. **ONU; Direitos humanos e refugiados**. Lisboa: ACNUR/ONU, set. 2012. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direito-humanos/Ficha_Informativa_20.pdf.

ACNUR/UNHCR. LEFT BEHIND: REFUGEE EDUCATION IN CRISIS, Geneve, 2016.

ACNUR. Relatório Tendências Globais 2019. **UNHCR Global Trends 2019 – forced displacement**, junho, 2020. Disponível em: https://www.unhcr.org/5ee200e37/#_ga=2.158669370.1032092272.1642210162-772517252.1600807642. Acesso: 07 abril de 2020.

ACNUR. Todos incluídos: a campanha pela educação de refugiados. Relatório Global sobre o acesso de refugiados à educação, 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/CSVM-Relato%CC%81rio-Anual-2022.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

AGUERRONDO, Inés. Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. **Perspectivas**, v. XXXVIII, n. 1, p. 61-80, marzo 2008.

AHLER, Mara; ALMEIDA, Alcione. A inclusão social das pessoas na condição de refugiado no Brasil à luz dos direitos humanos. **Barabrói**, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n. 47, p. 09-21, jan./jun.2016.

AINSXOW, Mel; MILES, Susie. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? **Perspectivas**, v. XXXVIII, n. 1, p. 17-44, marzo 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa. Acesso em: 08 jun. 2022.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. Dossiê: Representações sociais: ampliando horizontes disciplinares. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de, SANTOS, Monica Pereira dos, SILVA, Carine Mendes da. Do exílio nacional à cegueira institucional: Mirella, uma criança congoleza. **Revista Educação & Realidade**. UFRGS, v. 45, nº 4, p. 1-21, 2020.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relatório UNESCO-OREALC. Formação Inicial de Docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da educação inclusiva. **Informe Final**. UNESCO: Brasil, 2017.

ALVES, D. O; BARBOSA, K. A. M. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 15-24.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, out./dez. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Jose Antonio Pereira de Jesus. Refugiados e saúde mental: acolher, compreender e tratar. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v.18, n.1, abr. 2017.

BAENINGER, Rosana Aparecida (Coord.). **Atlas Temático - Observatório das Migrações em São Paulo**. Migração Refugiada. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 2018.

BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil. **Tese** (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

BANO, Issaka Mainassara. Por uma construção cultural: crianças e adolescentes refugiados africanos em São Paulo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARRETO, E. S. S. Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BARRETO, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *RBP AE*, v. 27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.
- BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOCCHINI, Bruno. ONG usa a arte para integrar crianças refugiadas. **Agência Brasil**, 04/06/2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-06/por-meio-da-arte-ong-faz-integracao-de-criancas-refugiadas-no>. Acesso em: 3 dez./2019.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação**. Uma introdução á teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR BOTIA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições da Aula**: Aula inaugurada proferida no Collège de France, em 23 de abril de 1982. 2ª. ed. Trad. Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Àtica, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. Trad. Sergio Micelo et al. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edit., 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Lisboa: Celta, 1998b.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zoul, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, [2011] 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015a.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre el Estado**: Cursos en el Collège de Frfamce (1989-1992). Barcelona: Editorial Anagrama, 2015b.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, Papyrus, [1997] 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2018a.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, [1998], 2018b.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2018c.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. História e sociedade. Lisboa: Edições70, 2020a.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral: lutas de classificação**. v. 1. Curso no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida por Patrick Champagne, Julien Duval, Franck Poupeau e Marie-Christine Rivière. Petrópolis: Vozes, 2020b.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral: habitus e campo**. v. 2. Curso no Collège de France (1982-1983). Edição estabelecida por Patrick Champagne, Julien Duval, Franck Poupeau e Marie-Christine Rivière. Petrópolis: Vozes, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. O estado de arte da Educação para imigrantes. **Ponto-e-Vírgula**. PUC/ SP, n.º 25, p.02-14, 1º sem./2019.

BRANDÃO, Zaia. A Produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRG**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 15-22, jan./abr. 2007.

BRANDÃO, Zaia; LELIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 83, ago., 2003.

BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana; DE PAULA, Lucília. A circularidade virtuosa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez., 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Casa Civil, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 de outubro de 1989.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente –

ECA e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 de julho de 1990 e retificado em 27 de setembro de 1990.

BRASIL Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a.

BRASIL **Programa Nacional de Direitos Humanos I**, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 mai. 2017.

BRASIL. **Lei 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05 maio de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (CONVENÇÃO DE GUATEMALA). **Diário Oficial da União**, 09 de outubro de 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001a. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 04 d abril de 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001b. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, de 09 de outubro de 2001b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3956&ano=2001&ato=2ddc3aU90MNpWT27d>. Acesso em: 07 de maio de 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça; Unesco, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência. Brasília, setembro de 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. **Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação de 30 de maio de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012

BRASIL Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, de 07 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 maio de 2021.

BRASIL **O Brasil e a Agenda 2030**. Rumo aos objetivos de desenvolvimento sustentável. Transformar nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Texto final para adoção, agosto, 2015. Disponível em: <https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2015/08/odstraduzidos.pdf>. Acesso em: 12 março de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 8752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. 10 de maio de 2016.

BRENNER, Ana Karina; ALVARENGA, Marcia Soares de. Migração e Refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 2-18, abr./jun. 2022.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LIMA, Rita de Cássia P. Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 100-127, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr., 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação (PUCRS)**, v.36, n.1, p-59-66, jan/abr. 2013.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Trabalho apresentado na **21ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 1998.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun., 2008.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 21, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.

CANEN, Ana.; XAVIER, Giseli Perele de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-813, set./dez., 2011.

CARMOZINI, Marcelo; MORAES, Eliani de. A inclusão do migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida. **Veredas**, v. 25, n.º 2, p. 186-200, 2021.

CARVALHO, Guilherme Paiva. de; SILVA, Eliane Anselmo da. Justiça social e multiculturalismo: as políticas de reconhecimento de identidades étnico-culturais no Brasil. **Direitos Fundamentais & Justiça**, Ano 9, v. 31, p. 134-159, abr./jun. 2015.

CASTLES, Stephen. Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social. REMHU – **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010a.

CASTLES, Stephen.; MILLER, Mark. J. Migration and the Global Economic Crisis: One Year On, 2010b. From: <http://www.imi.ox.ac.uk/publications/migration-and-the-global-economic-crisis-one-year-on>. Acesso em: fev./2020.

CAVALCANTI, Camila Martins. Da invisibilidade à visibilidade: a insuficiência da política pública educacional para crianças e adolescentes migrantes e refugiados em Fortaleza no período de 2015 a 2020. Universidade de Fortaleza. **Dissertação** (Direito Constitucional), Ceará, 2020.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 09-40, jun./2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política Educacional**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 294-303, maio/ago. 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Conferência Mundial de Educação Especial**, 1994. Resolução das Nações Unidas adotadas em Assembleia Geral, A/RES/48/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). The Universal Declaration of Human Rights. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Resolução 2017 A** (III) da Assembleia Geral, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/Pages/Home.aspx>. Acesso em: 01 maio de 2019.

DEL PINO PADRÓN, María Candelaria. El derecho humano a la educación: proyección en el libre desarrollo de la personalidad. **Revista de la Facultad de Derecho**, n. 44, p. 276-306, jun./ 2018.

DEL PRETTE, Almir. Teoria das Minorias Ativas: Pressupostos, Conceitos e Desenvolvimento. **Psic: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 145-153, maio/ago. 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17242/15744>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana Coeli Costa; ROCHA, Décio. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 268-288, jun./abr./2017.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n.1, p. 27-35, jan./abr. 2002.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus docente, sens pratique* e representações sociais. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.) **Bourdieu e Moscovici**: fronteiras, interfaces e aproximações. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019, p.19-46.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EdUSP, 2009.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FORTE, Ana. Maria.; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. A2, n. 147, p. 900-919, set./dez. 2012.

FRANCO, Creso. Educação das elites no Brasil: a Bélgica não existe. **Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-16, ago. 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Editora, 2012.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1085-114, out./dez. 2014.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Relatório Final**. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas/FCC, jul. 2012. (Documento interno)
- FURTADO, Rafael Masson. O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2021.
- GAMBOA, Santiago. **A Síndrome de Ulisses**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.
- GARCIA, Cecilia. Infância e diáspora: como se sente e como a escola pode receber uma criança imigrante? **Cidade Educadora** – Direito à Educação-Escola Aprendiz, 18/12/2015. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/18/infancia-e-diaspora-como-se-sente-e-como-escola-pode-receber-uma-crianca-imigrante/>. Acesso em: dez/2019.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO. 2011.
- GATTI, Bernadete.; BARRETO, E. S de S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO. 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GISI, M. L.; BUCCIO, M. I. (2015). Políticas educacionais, formação de professores e inclusão: os desafios da escola de educação básica. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, I.;

BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Espaços Educacionais**: das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPRes, 2015, p. 131-157.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas**: um olhar para a infância e seus direitos. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

INGLES, M. A. et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./set. 2014.

JESUÍNO, Jorge Correia. Paralelos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 42-68, jan./mar. 2018.

JESUÍNO, Jorge Correia. Prefácio. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.) **Bourdieu e Moscovici**: fronteiras, interfaces e aproximações. Santos: Editora Universitária, 2019, p. 7-11.

JESUÍNO, Jorge Correia. Reflexividade. In: CHARDON, M. C.; GASTON, L. B. ; CASTORINA; J. A.; MUREKIAN, N. G. (Orgs.). **Estudios en representaciones sociales: renovación y diversidad problemática**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2022, p. 25-40.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001, p. 31- 61.

JUBILUT, Liliana L.; APOLINÁRIO, Sílvia, M. O. S. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. **Revista Direito GV**, v. 6, n. 1, p. 275-294, jan./jun. 2010.

JUBILUT, Liliana Lyra; MADUREIRA, André de Lima; LEVY, Rafael Vivan. Proteção Complementar e Deslocados Ambientais: itinerários, limites e possibilidades. In: JUBILUT, L. L.; RAMOS, E. P.; CLARO, C. A. B.; CAVEDON-CAPDEVILLE, F, S, (Orgs.). **Refugiados Ambientais**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018, p. 292-321.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Refúgio em Números**. 7ª ed. 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.

KASSAR, M, C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set., 2012.

KOHATSU, Lineu Norio; RAMOS, Maria da Conceição Pereira; RAMOS, Natália. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escola e Educacional**, v. 24, e213834, p. 1-9, 2020.

LAPA, Rosilandy Carina Cândido; MENDES, Victor Augusto. Pessoas Refugiadas e sua Integração no Sistema Educacional Brasileiro: uma revisão com base no respeito aos instrumentos do regime internacional de direitos humanos. In: JUBILUT, L. L.; FRINHANI, F.M.D.; LOPES, R. O. (Org.). **Migrantes forçados**: conceitos e contextos. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018, p. 845 -869. .

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade? **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. especial, p. 140-146, 2014.

LESSA, Bruno de Souza. LOPES, Fernando Dias. CAREGNATO, Célia Elizabete. A reflexividade como elemento de mediação – O caso de Francisco Milanez. **Cad. EBAPE.BR**, v. 19, nº 1, Rio de Janeiro, jan./mar. 2021.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviana das representações sociais. **Educação & Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 63-77, jan./mar.2015.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. “Campo”, “grupo”, “capital simbólico”: aproximações entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e elementos da teoria de Pierre Bourdieu. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.) **Bourdieu e Moscovi**: fronteiras, interfaces e aproximações. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019, p. 119-134.

LUCINDA, Maria da Consolação. Contribuições de um boletim didático para a educação em direitos humanos. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Educação em Direitos humanos e Interculturalidade**. Rio de Janeiro: Apoena Treinamento em desenvolvimento profissional, 2020, p.72-83.

MACHADO, Eneas. A ação supervisora na região metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização. 2021. 252 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6901>. Acesso em: 12 maio de 2022.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico**. São Paulo: Editora Abril,1994.

MALMAN, F. M. *et al.* A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan./mar. 2014.

MARIE, Rose Moro. Etnopsiquiatra francesa: Conferência Psicoterapia Transcultural da Migração. In: **Simpósio Desigualdades, deslocamentos e políticas públicas na imigração e refúgio**. São Paulo, 2013, p.186-192.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. RODRIGUES, Maria dos Remédios. MOURA, Ellen Michelle Barbosa de. Migração e Educação: a invisibilização do migrante nos documentos curriculares da Região Nordeste do Brasil. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-21, jan./dez. 2022.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira. GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Reflexão: Texto Contexto Enferm.**, v. 17, n. 4, dez. 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes sala-ambiente. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/sala-ambiente/>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MENEZES, Thais Silva.; REIS, Rossana Rocha. Direitos humanos e refúgio: uma análise sobre o momento pós-determinação do status de refugiado. **Rev. Bras. Pol. Int.** v. 56, n. 1, p. 144-162, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTERO, Paula. Antropologia Reflexiva. In: CATANI, A. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 33-35

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 65-81, set./ dez., 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org). 2a ed. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 38-66.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **Revista Interdisciplinar Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-08, jul./dez. 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes. 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, Jónata Ferreira.; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Arbitrário Cultural. In: CATANI, A. M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. São Paulo: Autêntica, 2017, p. 38- 36.

NÓVOA, António (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

NUNES, Monica Ribeiro. Alteridade no Multiculturalismo: Representações Sociais de Professores da Rede Pública de São Paulo. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, **Dissertação de Mestrado** (em Educação), 2019.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC). Estrategia Regional sobre Docente. OREALC-UNESCO Santiago. **Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina**: análisis comparativo de siete casos nacionales. Informe Regional Final, abril 2018.

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retrato da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura Escolar: Revisitando Conceitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**. Universidade Federal de Goiás, v. 19, n. 02, julho/dez, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25445/14788>.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951). Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 08 março de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **The Sustainable Development Goals (SDGs) in action**, 2015. Disponível em: https://www.undp.org/sustainable-development-goals?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=CjwKCAiAzrWOBhBjEiwAq85QZxcE2PjEtBHsb5Dwdx2eJw9ZdVYxBDUGKBAYvHNd2_bf69lgL5yYnRoCnYIQAvD_BwE. Acesso: 08 março 2020.

ORGANIZAÇÃO DE UNIDADE AFRICANA (OUA). Convenção da Organização de Unidade Africana, que rege os aspectos específicos dos problemas dos refugiados em África. Adis-Adeba, 10 de setembro de 1969. Disponível em:

https://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/convencao_oua.pdf. Acesso em 10 de dez. de 2020.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense. 1994.

PARO, Vítor. **Por dentro da escola pública**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAVANELO, Elisângela; LIMA, Renan. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017.

PEREIRA LEITE, Pedro. Passagens Experiências de Liberdade em espaços de transição. **Revista del Museo de Antropología**, v. 12, n. 2, p. 157-164, 24 de ago./ 2019.

PERIN, Vanessa. “Um campo de refugiados sem cercas”: etnografia de um aparato de governo e populações refugiadas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, Ano 20, n. 41, p. 202-2230, jan./jun. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Ponto Alegre: Artmed, 2001.

PETERS, Gabriel. *Habitus*, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 83, out. 2013.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov./2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. EMEF Infante Dom Henrique/Escritora Carolina Maria de Jesus. **Valores que não têm preço. Por uma escola pública inclusiva**. Rede Municipal de Ensino de São Paulo, 09 de março de 2018. Disponível em: file:///C:/Users/55119/Downloads/PPP%202018_Revisado_vers%C3%A3o%20finalcadu.pdf. Acesso em: 02 maio de 2020.

REIS MONTEIRO, A. **Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação**. Porto: Porto Editora, 2008. (Coleção Panorama. n° 9).

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v.12, n°13, p.105-126, jan/dez.2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256–272, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6943>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, e3, p. 1–18, 2020. <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38257/html>. Acesso em: jan./2021.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em Direitos humanos e interculturalidade**. Oficinas Pedagógicas para Professoras/es. Rio de Janeiro: Novamerica, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

SANTANA, Alexsandro Junior de. Portas Abertas, Janelas Fechadas: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em escola pública. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza Uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce - Extensión universitaria. Universidad de la República, 2010.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, p. 1-15, 2019.

SANTOS, Marli dos Reis dos. Professores de Língua Portuguesa e Matemática: representações sociais sobre a docência. 2020. 279 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6583>. Acesso em 10 maio de 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1, 1-15, julho 2009.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual n. 52.349**, de 12/11/2007. Institui o Comitê Estadual para os Refugiados no Estado de São Paulo – CER, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2021. 152 p.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v.57, n 01, p. 1-22, 1987.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI Leonardo; OLIVEIRA, Antonio Tadeu Ribeiro; COSTA, Luiz Fernando Lima.; MACEDO, Marília. Refúgio em Números. 6ª ed. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso: dez./21.

SILVA, Vinicius Alvez da. Migração e refugiados: um olhar para a educação inclusiva no século XXI. Irati/PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste, **Dissertação** (Mestrado em Educação), 2019.

SOARES, Morgana Maria Pessoa. Acolhimento Linguístico em curso: português com refugiados. **Tese** (Doutorado em Letras). Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

SONAI, Sabrina Aglae. Representações de professores a respeito de imigrantes em idade escolar nas escolas públicas do Distrito Federal. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

SOUZA, Clarilza Prado de; NOVAES Adelina de Oliveira, VILLAS BÔAS, Lúcia. Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p.19-39, jan./jun. 2012.

SOUZA, Conceição Aparecida. Representação Social, memória e identidade: o caso da feira de refugiados chega junto. **XV ENECULT**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

TEIXEIRA, Elizabeth; MEDEIROS, Horácio Pires; NASCIMENTO, Marcia Helena Machado; COSTA E SILVA, Bruna Alessandra; RODRIGUES, Camila. Revisão Integrativa da Literatura passo-a-passo & convergências com outros métodos de revisão. **Rev. Enferm. UFPI**, Teresina, n. 2, p. 3-7, dez., 2013.

TUBINO, Fidel. La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**. Viña del Mar/Chile. Año 3, n. 5, jul./dic. 2005. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>. Acesso em: jan./2020.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris, UNESCO, 2005.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris: UNESCO, 2009.

UNESCO. **Estrategia Regional sobre Docentes OREAL-UNESCO Santiago**. Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales. Santiago do Chile, OREALC/UNESCO, abril 2018.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 19 set. 2021

VALA, Jorge. Representações sociais para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. 3ª. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, p. 353-384.

VASCONCELOS, Vanessa Lopes. O Direito à Educação do refugiado: proposta de reserva orçamentaria e de políticas de acolhimento. **Tese** (Doutorado em Direito). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2021.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e Sociedade - Revista de Cultura Política**, v. 6, n. 1, p. 72-90, nov./2016.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Editora Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação).

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov./2001.

VILALVA, Adriana Mallmann. Multiculturalismo e a Escola: a dificuldade de conviver com o outro. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). **Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 369-382.

VILALVA, Adriana Mallmann; LING, Chiou Ruey; PACHECO, Terezinha. **O espaço social da escola na pandemia: como acolher e integrar refugiados**. Trabalho apresentado no workshop de pesquisas – Cátedra Sérgio Vieira de Melo, junho de 2021.

VILLARREAL, Agustín. Análisis de las RS de los agentes educativos a partir de los estados del capital cultural. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.) **Bourdieu e Moscoviçi: fronteiras, interfaces e aproximações**. Santos: Editora Universitária, 2019, p. 69-95.

VILLARREAL, Agustín; BARREIRO, Alcía; CASTORINA, José Antonio. Posibles relaciones entre la Teoría de Representaciones Sociales y el Trabajo Sociológico Bourdieu a partir de la representación de la asignación universal por hijo em las escuelas rurales de Argentina. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 56-86, 2022.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 149-186.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 149-186.

WALSH, Catherine. Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación

Inicial y Primaria. Unidad de Educación Bilingüe Intercultural – UNEBI. Lima, junio 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. In **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007, p. **01-29**.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Bogotá, **Tabula Rasa**, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19. n. 3 (57), set./dez. 2008.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de Aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE I

BANCO DE DADOS DE DISSERTAÇÕES E TESES (CAPES)

Quadro 1 – Levantamento – banco de dados – descritores “direito” “educação” “refugiados”

Ano	Autores/instituição	Título	Dissertação/tese	Resumo
2021	RAFAEL MASSON FURTADO – Universidade Regional integrada do alto uruguai e das missões	O DIREITO À EDUCAÇÃO E À INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CUIABÁ-MT	Dissertação	Este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa e de campo realizada com os professores - que estão trabalhando ou trabalharam com alunos refugiados - coordenadores e diretor, produzida na Escola Estadual Alcebíades Calháo, em Cuiabá-MT, em 2021. É também o resultado do estudo a ser apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Interinstitucional, ofertado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI e Instituto Business Group – IBG, Campus de Frederico Westphalen - RS. O objetivo deste foi investigar a efetividade da Resolução nº 002/2019 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso e a legislação brasileira que regem o ensino para alunos refugiados no Brasil, sob a óptica dos professores e gestores. O início da proposta metodológica compreendeu o processo de leitura de documentos que regem a Educação para alunos refugiados; e de levantamento dos dados, através da distribuição de questionários elaborados no Google Forms (enviados nos e-mails institucionais). Após a devolução com as respostas, separou-se os dados em categorias e aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no projeto. Depois disso, analisaram-se e discutiram-se os resultados, apresentando, assim, reflexões, desafios e recomendações para que se possa expandir o tema; para que se proporcione a criação de políticas públicas que atendam efetivamente os direitos educativos e humanos dos estudantes refugiados venezuelanos.
2021	VANESSA LOPES VASCONCELOS – Universidade de Fortaleza UNIFOR	O DIREITO À EDUCAÇÃO DO REFUGIADO: PROPOSTA DE RESERVA ORÇAMENTÁRIA	Tese	A tese de doutorado que ora se apresenta ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Fortaleza está inserida na área de concentração em Direito Constitucional Público e Teoria Política, e adere à linha

		<p>E DE POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO</p>	<p>de pesquisa em Direito Constitucional nas Relações Econômicas. O estudo se desenvolve no âmbito do grupo de pesquisa Relações Econômicas, Políticas, Jurídicas e Ambientais na América Latina. O trabalho tem como sujeito de estudo o refugiado definido no Estatuto dos Refugiados e Declaração de Cartagena de 1984, como caso concreto o refugiado venezuelano. O recorte epistemológico é o acesso à educação do ensino básico, compreendido da creche ao ensino médio, para refugiados entre 4 e 17 anos no Brasil. O recorte temporal ficou restrito aos anos de 2017 até 2020, e se inicia com a publicação da nova Lei de Imigração no Brasil e se encerra após intenso fluxo migratório do país. Analisou-se o município de Pacaraima, em Roraima, por ter recebido as maiores solicitações de refúgio. Justifica-se o objeto de estudo pelo aumento significativo dos pedidos de refúgio e a necessidade da “operação acolhida” nas fronteiras com a Venezuela, a diminuir o impacto no país. Tem-se como objetivo geral: Compreender o princípio da fraternidade como centro da garantia do Direito à educação do refugiado, por meio de dotação orçamentária e de políticas públicas nacionais para a efetivação da igualdade inicial. Os objetivos específicos são: 1. Analisar a educação como igualdade inicial, a vislumbrar o conceito de justiça em Immanuel Kant, John Rawls e Amartya Sen; 2. Estudar o direito à educação como cidadania cosmopolita a partir da caracterização do status de refugiado, pela ONU e OEA; 3. Demonstrar as medidas de acolhimento do refugiado venezuelano no Brasil e a interiorização para o acesso à educação; 4. Verificar como a pandemia de covid-19 impactou o movimento de refúgio; 5. Investigar a reserva orçamentária e a destinação de políticas públicas educacionais para refugiados com a implementação do princípio da fraternidade. Justifica-se o problema da tese pelo reconhecimento brasileiro do direito à educação como fundamental e na Lei de migração, de forma a entender que os princípios e as diretrizes da política migratória seriam regidos pelo acesso igualitário e livre do migrante à educação, mesmo com o país a apresentar taxas de analfabetismo. A educação é um fenômeno de salutar discussão social, uma vez que é a partir</p>
--	--	--------------------------------------	--

				<p>dela que ocorre a formação do indivíduo-cidadão, o que confere a necessidade de programação e implementação de políticas públicas para satisfazer tal direito aos refugiados. Uma vez que o Brasil acolheu em seu território um relevante número de refugiados venezuelanos, devido à crise na Venezuela, deverá conferir acesso aos direitos em igualdade de oportunidade com seus nacionais. A proposta de tese concentra-se em garantir políticas públicas voltadas à educação dos refugiados e previsões orçamentárias nacionais específicas. Quanto à metodologia, reconhece-se esta pesquisa enquanto descritivo-analítica, de referência bibliográfica e documental. Com relação à abordagem, tem-se a característica qualitativa, haja vista a análise subjetiva das circunstâncias humanísticas, exposta no processo de compreensão do problema exposto. Incorporam-se do suporte teórico de doutrinas, legislações pátrias e internacionais.</p>
2020	ALEXSANDRO JUNIOR DE SANTANA – Universidade Nove de Julho	Portas Abertas, Janelas Fechadas: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em escola pública	Tese	<p>Este trabalho, de natureza bibliográfica, documental e de campo, tem por objeto de pesquisa as formas de acolhida a alunos imigrantes e refugiados. A pesquisa optou pelo estudo específico desta escola por considerá-la expressiva no recebimento destes alunos e por compreender a dinâmica que aí se instaura. O objetivo é compreender como se dá o binômio hospitalidade/hostilidade com imigrantes e refugiados em uma escola pública da cidade de São Paulo. As referências teóricas basearam-se no diálogo e na articulação das ideias do pensamento complexo de Edgar Morin, destacando a ética da compreensão, na reflexão sobre a crise dos valores humanos e na necessidade de estabelecer uma convivência solidária, como proposto por Zygmunt Bauman, e no combate à xenofobia e na defesa da convivência como um importante direito humano, segundo Albuquerque Júnior. A crise migratória provocou o deslocamento de milhões de pessoas ao redor do mundo, que foram obrigadas a abandonar seus territórios por causa de guerras, conflitos armados, perseguições políticas e religiosas, desastres naturais, como também por melhores condições de vida. Na última década, o Brasil entrou no cenário</p>

				<p>internacional como destino para a população imigrante. Nesse período, haitianos, venezuelanos, congoleses e sírios foram alguns dos solicitantes de refúgio no país. O estudo revelou que os profissionais da Educação, mesmo estando na linha de frente na acolhida das crianças que estão em fluxo migratório, ainda se sentem despreparados para lidar com a complexidade deste fenômeno. Elementos como diferenças culturais e linguísticas, políticas públicas, formação do professor e a própria transitoriedade dos alunos dificultam um trabalho pedagógico que possa responder a essa demanda. Todavia, é possível notar que a escola realiza ações que promovem o respeito, o diálogo e a compreensão entre alunos, familiares, docentes e corpo técnico, nas quais as diferenças não afastam, mas enriquecem as relações humanas.</p>
2020	Camilla Martins Cavalcanti - Universidade de Fortaleza- UNIFOR	DA INVISIBILIDADE À VISIBILIDADE: A INSUFICIÊNCIA DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES MIGRANTES E REFUGIADOS EM FORTALEZA NO PERÍODO DE 2015 A 2020	Dissertação	<p>Objetiva-se, por meio da presente dissertação, analisar qual o melhor modelo de política pública educacional para acolher às crianças e aos adolescentes migrantes e refugiados no município de Fortaleza/Ceará (CE). Para tanto, o trabalho dividiu-se em três capítulos. Inicialmente, introduz-se a questão da mobilidade humana, desde os processos de diásporas até a temática da migração infantojuvenil (forçada ou não) no Século XXI, considerando a criança como um ser em desenvolvimento e um sujeito de Direito à migração, Direito ao refúgio e o Direito fundamental à educação. Apresenta-se, em seguida, de forma preliminar, a situação da rede pública municipal de Fortaleza. Após, mostra-se a responsabilidade do Estado Brasileiro em conceder, por meio de políticas públicas, o Direito à educação das crianças e dos adolescentes migrantes e refugiados como forma de efetivar o previsto na Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017. Por fim, analisa-se o ensino municipal de Fortaleza para crianças e adolescentes migrantes, com base na análise quantitativa da matrícula destes estudantes, no período de 2015 a 2020. Encerra-se com a avaliação qualitativa da real necessidade de uma política pública específica direcionada às crianças e aos adolescentes migrantes no município de Fortaleza. A metodologia tem sua base bibliográfica</p>

				<p>e documental, de natureza qualitativa, com fins descritivos e exploratórios, mediante a análise doutrinária, legislativa e de dados fornecidos pela Coordenadoria de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Após análise da legislação e dos documentos inerentes a efetivação do Direitos Humanos ratificados pelo Brasil, concluiu-se pelo dever do município de Fortaleza, ajustar a utilização das políticas públicas de educação com o escopo de atender às crianças e aos adolescentes migrantes e refugiados na rede municipal de ensino de Fortaleza/CE.</p>
2019	VINICIUS ALVES DA SILVA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE	MIGRAÇÃO E REFUGIADOS: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI	Dissertação	<p>Diante da temática das migrações, a dissertação que aqui se apresenta trata da chegada e permanência de refugiados sírios no Brasil, com um enfoque na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, e trata da inclusão no contexto educacional frente às diferenças culturais e linguísticas. Tem como objetivo investigar e debater a maneira como são acolhidos na esfera educacional mediante as leis educacionais, bem como, os desafios que estes alunos encontram, enfrentando as dificuldades idiomáticas e diferenças culturais. A análise teórica se fundamenta na pesquisa bibliográfica que explanou as compreensões conceituais atreladas ao conceito de refugiado, ao panorama histórico da Síria, à questão da inclusão/integração do refugiado no contexto escolar e aos enfoques sobre as relações entre identidades, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo e integração de culturas. A análise documental pesquisou acerca dos ordenamentos jurídicos pertinentes à temática do refúgio e no campo da educação, com enfoque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina. O eixo final de análise foi executado através de pesquisa de campo, com entrevistas e observação participante em duas escolas da rede estadual de ensino na cidade de Florianópolis, observando a relação entre alunos refugiados sírios e a comunidade escolar e as dinâmicas educacionais para promoção da integração. Os resultados apontam, a partir da análise das leis que regem a educação, que</p>

				<p>muito embora estas leis preveem o respeito à diversidade e prezam pela inclusão no ambiente escolar, não especificam a questão do aluno refugiado, não oferecendo nenhum tipo de apoio ao acolhimento deste, como aprendizagem da língua portuguesa ou acompanhamento psicológico. A partir do estudo em campo, a conclusão foi de que as instituições buscam medidas inclusivas e desenvolvem projetos para favorecer a integração do aluno estrangeiro, voltando as estratégias para a transposição da barreira linguística e o ensino da pluralidade cultural. As estratégias individuais escolares demonstram a importância da educação menor, quando há mobilização na escola e quando esta parte dos professores da própria escola.</p>
2019	<p>MORGANA MARIA PESSOA SOARES- Universidade do Estado do Rio de Janeiro</p>	<p>Acolhimento Linguístico em curso: português com refugiados</p>	<p>Tese O trabalho não possui divulgação autorizada, e só o resumo foi liberado.</p>	<p>Nesta pesquisa, a autora propõe um estudo cartográfico das práticas de acolhimento a refugiados, elegendo como campo produtor de pistas para análise o processo de produção dos materiais didáticos que vem acontecendo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, conduzido pelo Projeto de Extensão Português para Refugiados (PPR), que acompanho desde as primeiras reuniões. Um estudo cartográfico supõe, como ensina Gilles Deleuze & Félix Guattari (2011), o mapeamento dos processos de produção de subjetividades, a partir da associação com a imagem de um rizoma. Este emaranhado de vitais foge da linearidade e conecta-se “em todas as direções” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 30), largando e alargando a visão binária de causa e efeito em prol da cromatização de matizes amparadas nas pistas que se apresentam. Por isso, estes processos de subjetivação são abertos a constantes modificações e/ou desmontes, ajustáveis e reajustáveis na medida do percurso da própria pesquisa. Esta, que ora se inicia não seria possível em outras bases senão no método cartográfico, sustentando permanente recepção de qualquer novo elemento que venha a somar possibilidades ao rizoma desta produção. A emergência que configura as políticas e as práticas de acolhimento a refugiados deve-se à intensificação dos fluxos da migração forçada, como temos acompanhado na mídia e redes sociais. O que instiga à autora, além da questão humanitária que</p>

				<p>emerge urgente em nosso tempo, é o reconhecimento de que estas que acolhemos são pessoas que, independentemente da identidade a elas atribuídas através da legislação pertinente ou da língua de acolhimento, precisam se comunicar rapidamente com a sociedade para dar continuidade às suas vidas já que o acesso à língua. Como o resumo acentua: é mais do que o acesso a um instrumento de comunicação (DELEUZE; GUATTARI, 1995), mas de ordenamento também. Ou seja, cada vez que enunciamos, queremos convencer nosso interlocutor de alguma maneira, seja pelo mínimo fato de fazê-lo nos ouvir, até acreditar no que estamos enunciando e/ou seguir um caminho apontado pelo nosso enunciado.</p>
2019	<p>ISSAKA MAINASSARA BANO – Universidade Estadual de Campinas</p>	<p>POR UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL: CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS AFRICANOS EM SÃO PAULO</p>	<p>Dissertação</p>	<p>A presente dissertação teve como objetivo investigar, analisar e discutir o “processo de interação”, por meio da linguagem, de crianças e adolescentes negros refugiados, vindos de países africanos de língua francesa, residentes na cidade de São Paulo. Investigou-se, mais especificamente, como os sujeitos “construíram” uma “cultura em comum” com base no ambiente escolar e quais foram as principais questões enfrentadas. Participaram da pesquisa de campo oito sujeitos: duas crianças, dois adolescentes e uma mãe, estes refugiados congolese, e três educadoras brasileiras. No processo de coleta de dados, a pesquisa de campo realizou-se por meio de entrevistas, e foi utilizada uma abordagem metodológica de cunho qualitativo. Os primeiros resultados evidenciaram que, no caso dos sujeitos da pesquisa, a linguagem foi de extrema importância durante seu processo de interação nos espaços de sociabilidade. Além disso, sua interação perpassa por questões como discriminação, racismo e xenofonia. Foi observado também que a educação pode ser considerada um dos instrumentos mais efetivos na garantia dos mais diversos direitos de crianças e adolescentes refugiados.</p>

2018	Deborah Esther Grajzer- Universidade Federal de Santa Catarina	CRIANÇAS REFUGIADAS: UM OLHAR PARA INFÂNCIA E SEUS DIREITOS	Dissertação	<p>Esta dissertação tem como tema as crianças refugiadas. A mobilidade de grupos humanos em condições adversas e a necessidade de se refugiarem em países que permitam abrigo tem se constituído como um movimento recorrente na história da humanidade. Entretanto, a preocupação com a situação das crianças envolvidas na condição de refugiadas ainda é pouco investigada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir da análise documental como método de compreensão e produção do conhecimento científico acerca da possível infância vivida pelas crianças refugiadas e o direito à educação. A partir de referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da perspectiva Histórico-cultural, o estudo tem como marco a Doutrina da Proteção Integral e a aplicabilidade do Direito da Criança e do Adolescente como afirmação do Direito Internacional dos Direitos Humanos. A pesquisa apresenta uma breve contextualização dos refugiados no âmbito internacional, regional e nacional, com especial destaque às crianças. O foco de análise centra-se na infância, problematizando-a a partir da investigação das condições de vida das crianças refugiadas e dos seus direitos, garantidos ou não, a partir da legislação internacional e nacional. Com esse objetivo em vista, estudaram-se os principais instrumentos internacionais e regionais relativos aos refugiados e às crianças, como a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e seu respectivo Protocolo de 1967, a Declaração de Cartagena de 1984, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990. Foram analisados os relatórios e programas referentes às crianças refugiadas elaborados pelo UNICEF e o ACNUR, bem como o uso de imagens desses indivíduos que circularam pelo mundo nos últimos anos. A escolha por fotografias possibilitou a ampliação do olhar para a compreensão das possíveis condições de infância vividas pelas crianças refugiadas em diferentes regiões do mundo. Verificou-se nesse trabalho que a infância não é uma experiência única, mas que há diferenças e semelhanças entre cada uma delas em relação ao seu contexto sócio-histórico-cultural.</p>
------	---	---	-------------	---

2018	Larisa da Veiga Vieira Bandeira-Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Para oferecer a hospitalidade: aula e refugiados no Brasil	Tese	A Tese estuda as implicações para a educação e para os professores, que derivam da necessidade dos refugiados saírem dos seus países de origem e deslocarem-se ao redor da terra, em um contexto de urgência. A Tese pergunta: quais as possibilidades que a aula oferece para ser o espaço de hospitalidade aos recém-chegados? Pensa a Aula para além daquela que é planejada para que os refugiados integrem a norma social e se tornem produtivos. Interessou aqui especialmente, a Aula planejada por eles, na qual o refugiado é o professor. A pesquisa desenvolve-se mediante três movimentos: Saída de emergência; À deriva; Cruzar fronteiras. Como operador metodológico e estratégia de aproximação biográfica utiliza a noção barthesiana de biografema. Oficinas de escrita foram realizadas com refugiados que eram ou estavam na condição de professores no Curso de Idiomas Abraço Cultural, em São Paulo. Desde as escritas produzidas, é possível concluir que, na Aula, engendram-se as relações dos refugiados com os sujeitos das comunidades locais, a partir da ocupação da posição de professor. É, nessa posição, que os professores refugiados inventam outros andamentos para suas vidas deslocadas, enfrentam outros obstáculos e inventam novas possibilidades para a hospitalidade.
------	---	--	------	--

Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 2 – Levantamento – banco de dados – descritores: “representações sociais” “refugiados”.

Ano	Autor/instituição	Título	Dissertação/tese	resumo
2019	SABRINA AGLAE SONAI – Universidade de Brasília	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O INGRESSO DE IMIGRANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL	Dissertação	Inúmeras crianças e jovens imigrantes são matriculadas nas escolas públicas do Distrito Federal (DF), mesmo sem um conhecimento prévio da língua portuguesa. A falta de proficiência na língua dificulta o acompanhamento das aulas e o rendimento escolar. Diante desse contexto, o professor desempenha um papel importante de acolhimento e inserção desses aprendentes. Este trabalho apresenta uma investigação e

				<p>análise das representações sociais dos professores da rede pública do DF sobre a inserção de imigrantes no ambiente escolar, e, de acordo com eles, que ações podem ser implementadas para auxiliá-los nesse processo laboral e de ensino aprendizagem. Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, com base na modalidade estudo de caso. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de questionário em duas escolas públicas de ensino fundamental de Taguatinga e, teve a participação de 16 professores, que lecionam em diferentes disciplinas. Verificou-se que os professores veem a inserção desses aprendentes como uma representação positiva, principalmente por envolver trocas e novos conhecimentos culturais, no entanto, eles acreditam que para acolher essas pessoas, necessitam de formação específica e a escola estar preparada para recebê-los. A partir dos resultados obtidos, podemos concluir que a formação dos professores para esse contexto, precisa estar embasada no conceito de Português Língua de Acolhimento (PLAC), por este considerar todas as implicações envolvidas no processo de imigração. Além disso, que ainda são necessárias implementações de políticas públicas nas escolas que incluam todos os agentes escolares, para instruí-los a atuarem desde o processo de matrícula, até a adaptação do imigrante. Assim, acreditamos que este estudo possa servir como base para trabalhos futuros e proporcionar melhorias para imigrantes, educadores e agentes escolares.</p>
2019	MONICA RIBEIRO NUNES- Universidade Cidade de São Paulo	Alteridade no Multiculturalismo: Representações Sociais de Professores da Rede Pública de São Paulo	Dissertação	<p>A pesquisa voltou a atenção para a tríade: professor, estudante e objeto do conhecimento. A tríade, nos termos da perspectiva dialógica da teoria das representações sociais, pode ser identificada pela triangulação: Ego – Áter – Objeto. A investigação visou compreender as representações sociais de professores de Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) da rede pública municipal de educação de São Paulo sobre o estudante imigrante. A escola eleita distinguiu-se pelo</p>

			<p>multiculturalismo, visto que 10% do total de seu alunado é composto por estudantes imigrantes da Argentina, Bolívia e Chile. A abordagem dialógica das representações sociais foi a orientadora da metodologia adotada. Para cumprir o objetivo proposto, foram feitas nove visitas à escola, sendo sete para observação assistemática, registradas em jornais de campo, e realizadas duas sessões de grupo focal com onze professoras especialistas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) divididas em dois grupos: um com docentes com mais de 10 anos de experiência e outro com professoras com menos tempo de docência. Os procedimentos de sistematização, codificação, categorização e análise, respeitaram o exposto por Marková et al. (2007), combinados com o proposto por Franco (2008). Das análises foi possível depreender cinco categorias de sentido associadas à tríade dialógica: (1) Ser professora; (2) alunos brasileiros X alunos imigrantes; (3) conteúdos e metodologias de ensino; (4) fatores externos aos processos de ensino e de aprendizagem; (5) queixume. Destacou-se o foco da pesquisa em tela, relacionado às representações sociais das professoras sobre os alunos imigrantes. As referidas representações foram se evidenciando no discurso, em confrontação com as representações sobre os estudantes brasileiros, e jogam luz, sobretudo, nos alunos de origem boliviana. Dinâmicas de identidade e alteridade vinculadas ao emprego das palavras “nós” e “eles” parecem estar carregadas, em especial no grupo de professoras com mais tempo de docência, de uma idealização positiva, em relação aos alunos imigrantes, e negativa, em relação aos brasileiros. Os diálogos entre as professoras permitiram identificar que os alunos imigrantes são mais “comportados”, “dedicados”, “organizados”, “mantém o material limpo”, e contam com o apoio do contexto familiar. A despeito das dificuldades com a língua portuguesa, os estudantes</p>
--	--	--	--

				<p>bolivianos se destacam dos estudantes brasileiros no que se refere ao emprego de outras linguagens, como a matemática e a artística (em especial o desenho). Com os resultados obtidos, busca-se obter elementos para a elaboração de um material de referência, em outros termos, uma “caixa de ferramentas didáticas” (toolkit) que favoreça o trabalho docente frente aos desafios do multiculturalismo.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE II

BANCO DE DADOS (SciELO)

Quadro – Artigos – BANCO DE DADOS (SCIELO)

REVISTA	TÍTULO	DADOS PUBLICAÇÃO	AUTORES	RESUMO
TEIAS	MIGRAÇÃO E REFÚGIO: desafios educativos entre desigualdades e diferenças	Revista <i>Teias</i> v. 23 • n. 69 • abr./jun. 2022	<i>Ana Karina Brenner Marcia Soares de Alvarenga</i>	<p>O presente texto apresenta seção temática que oferece às leitoras e aos leitores um conjunto de trabalhos que, num mosaico de abordagens temáticas, conceituais e metodológicas, tem a questão migratória como tema comum. A intensificação da crise do capital que aprofunda a precarização da força do trabalho e os conflitos políticos territoriais que provocam ações contrárias aos direitos de cidadania, aos direitos humanos e, em particular, ao direito à educação estão expressos nesta seção. Ao mesmo tempo em que se descrevem dificuldades materiais, xenofobia, descoberta do racismo, também se anunciam horizontes de possibilidades na produção de redes e movimentos de resistências organizadas na elaboração de políticas públicas para migrantes e refugiados que buscam produzir e reproduzir a vida nos espaços territoriais de destino. A escola, muito presente em cotidianos tanto de crianças e adolescentes quanto de jovens e adultos, seja pela educação básica ou no ensino superior, é a instituição que se faz mais constante nos estudos aqui apresentados. Também é pela escola/universidade que se problematiza a questão da língua, conceitualizações, ofertas e aprendizados do português bem como as múltiplas sociabilidades do contexto de migração e refúgio.</p> <p>Palavras-chave: migrações; direito à educação; interculturalidade; trabalho e educação.</p>
XV ENECULT	REPRESENTAÇÃO SOCIAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: O CASO DA FEIRA DE REFUGIADOS CHEGA JUNTO	01 A 03 DE AGOSTO – SALVADOR, BA	Conceição Aparecida Nascimento de Souza	<p>Neste artigo, procurou se entender como, a partir das representações sociais e da memória, os refugiados que migraram para a cidade do Rio de Janeiro, constroem, afirmam, ressignificam e expressam suas identidades, num processo dinâmico e contínuo de produção de sentidos. As</p>

				<p>pessoas interagem em diferentes grupos e são nessas interações e sociabilidades que ocorrem a apreensão de vários e distintos elementos, fazendo com que haja a identificação de si e do outro, dando origem ao sentimento de pertencimento. As representações surgem nas práticas sociais presentes no cotidiano, regendo as relações do eu com o outro e favorecendo trocas e hibridismos. O <i>locus</i> de observação é a Feira de Refugiados Chega Junto, que ocorre mensalmente na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo é promover a integração dos refugiados que migraram para a cidade do Rio de Janeiro, por meio da produção e comercialização da gastronomia típica, reforçando o papel da comida como um elemento que valoriza a interculturalidade e o empoderamento dos participantes. Neste sentido a comida atua como uma linguagem comum, capaz de construir e partilhar significados. Para os refugiados, é uma forma de re ligação com suas culturas primordiais, enquanto para os visitantes é a oportunidade de experimentar novos e renovados sabores, de países não visitados, ou ainda, é a oportunidade de revisitar lugares conhecidos por meio da renovação sensorial do paladar. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, a observação participante e entrevistas abertas.</p> <p>Palavras-chave: Feira, Festa, Representação Social, Memória, Interação.</p>
VEREDAS	A inclusão do migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida	V. 25 N.º 02 (2021)	Marcelo Carmozini , Eliani de Moraes	<p>Este trabalho aborda a contribuição da interculturalidade para a construção de uma política linguística que promova o português como língua de acolhimento (PLAc) na escola pública brasileira, a fim de combater a xenofobia e a exclusão de migrantes internacionais. Para esse fim, foi analisada uma resolução governamental publicada recentemente pelo Conselho Nacional de Educação, a qual impõe ao sistema educacional o desenvolvimento de uma política de inclusão. A metodologia é qualitativa, com a análise documental e revisão bibliográfica, resultando em uma análise de</p>

				<p>dados que aponta para a necessidade de adoção de uma política linguística considerando as representações sociais analisadas.</p> <p>Palavras-chave: Migrantes internacionais. Políticas linguísticas. Língua de acolhimento. Interculturalidade. Xenofobia.</p>
REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	Migração e Educação: a invisibilização do migrante nos documentos curriculares da Região Nordeste do Brasil	v. 31, p. 1-21, jan./dez. 2022	Rodrigo Matos-de-Souza, Maria dos Remédios Rodrigues, Ellen Michelle Barbosa de Moura	<p>A partir da diáde migração e educação este artigo objetiva verificar os documentos curriculares da Educação Básica da Região Nordeste do Brasil a fim de compreender como tais documentos refletem o fenômeno migração. Com base na orientação pós-estruturalista investigaram-se os documentos à busca de marcações e variações da presença do sujeito migrante, considerando diferentes tradições teóricas, exercendo a bricolagem de modo crítico. Como considerações têm-se que os documentos curriculares ainda não consideram o fenômeno migração internacional e sua complexidade de modo contundente por meio de dois movimentos, o primeiro da invisibilidade e o segundo da consideração fragmentada e não problematizadora.</p> <p>Palavras-chave: Migração Internacional. Educação. Currículo. Invisibilidade Social. Região Nordeste.</p>
PONTO E VIRGULA	O estado da arte da Educação para Imigrantes	PUC/SP n.º 25 1º semestre/2019 – p. 02-14	Adriana de Carvalho Alves Braga	<p>Neste artigo analisou-se o campo teórico da Educação para Imigrantes através da produção acadêmica relacionada à área com o objetivo de desvelar quais os principais desafios, as barreiras e as possibilidades que a presença imigrante desperta no debate educacional. A pesquisa exploratória foi realizada em repositórios de teses e dissertações de universidade paulistas, sendo selecionadas seis dissertações, cujos conteúdos foram analisados. O resultado desse levantamento é capaz de desvelar aspectos como: a trajetória da conquista do direito à educação, as práticas xenofóbicas, as relações entre os estudantes imigrantes e os nacionais, a perspectiva dos professores. São trabalhos que capturam as pequenas permanências e rupturas promovidas pela presença de estudantes imigrantes nas escolas.</p>

				Palavras-chave: Educação para Imigrantes; Fluxos migratórios contemporâneos; Escolarização.
--	--	--	--	--

APÊNDICE III

DIÁRIO DE CAMPO – Relatos de Observação (alguns trechos)

1ª ETAPA DA PESQUISA – RELATOS DE OBSERVAÇÃO ANTES DA PANDEMIA

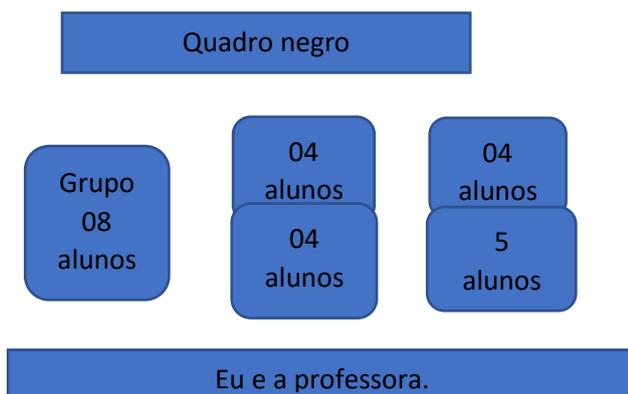
Profa. de História – Profa. R

22/10/2019 – sala 08 – História - 1.º dia

6h40 - Cheguei na sala de aula às 6h40. A Professora tinha acabado de chegar. Enquanto arrumava as carteiras em grupos. Fomos conversando... Contou que a sala, em que estávamos, reúne alunos do 6º, 7º e 8º anos. Em sua maioria são meninos. Tem um total de, aproximadamente, 20% de crianças refugiadas/migrantes. Muitos são descendentes de bolivianos, um menino de Bangladesh, que fala pouco português, e dois adolescentes, que não falam nada. Explicou que esses dois alunos têm um tutor. Alguns dos alunos estão com a matéria bem atrasada e os professores acordaram, em reunião, que não “levem pendências” para o próximo ano. As salas não têm um professor. A Professora explicou que é meio tumultuado, mas é melhor do que ficar lá na frente da sala, gritando, sem ninguém ouvir. Disse: “Antes, eu odiava que viessem à mesa. Hoje, eu amo que venham à mesa”, para tirar dúvidas.

Início da aula às 7h

Os alunos chegaram e sentaram em grupos de 04 a 06 alunos. A Professora disse para os alunos que fossem se sentando e que se não encontrassem lugar, deveriam ir para outra sala (de outra disciplina). Os alunos têm total liberdade de ir e vir. Alguns alunos têm que responder a um questionário referente a uma apresentação em slides sobre o Japão (7º Ano). A sala tem um computador onde os alunos podem assistir à apresentação. Possuem liberdade de ir e assistir a qualquer momento. Alguns meninos se sentaram em volta da mesa do computador, e passados alguns minutos começaram a rir... A Professora os advertiu sobre jogar na CPU. Que o computador é para estudar, exclusivamente. Após falar com eles, sentada ao meu lado, no fundo da sala, me disse que, às vezes, tinha problemas, porque os alunos ficavam jogando no computador. Passados 16 minutos do sinal de entrada, metade da sala já havia retomado os estudos de onde havia parado. De tempos em tempos, os alunos vêm para o lado da Professora, que permanece sentada em uma carteira no fundo da sala. A Professora falou, para mim, que possui cerca de 20 “tutorandos”. Na primeira aula, via de regra, disse que faz o atendimento de seus tutorandos, que estão presentes na sala. Mas vai atendendo a todos os alunos que a procuram. Neste dia, os alunos estavam dispostos da seguinte forma:



Os roteiros de aprendizagem são pessoais. Os livros para consulta e estudo são compartilhados e ficam guardados em um armário no fundo da sala. (Os roteiros são apostilados e os alunos utilizam livros didáticos e paradidáticos como material de apoio). A Professora trabalha com os livros paradidáticos com desenhos e rodas de conversa.

Às 7h22 - a Professora acompanhou um de seus tutorandos à sala de Geografia, para ver o roteiro que ele havia deixado lá. Os alunos podem se levantar, bem como entrar e sair da sala a hora que desejarem. A Professora, quando retornou, me disse que alguns dos alunos estão bem atrasados com os roteiros. Os roteiros são numerados de 01 a 07, por ano. A Professora vai auxiliando as dúvidas de seus tutorandos, em **História**, mas também tira dúvidas em questões de **Geografia, Português, Inglês...** com autorização dos outros professores-tutores. Em sua sala, via de regra, os alunos deveriam estar estudando História. Entretanto, muitos alunos estudam a matéria que tiverem vontade, ou precisarem adiantar, e permanecem na sala para estar com seus amigos. Quando a Professora não consegue tirar a dúvida de outra disciplina, ela encaminha o aluno para a sala adequada. A sala de aula não é um ambiente silencioso. A maioria dos alunos não usa uniforme (no caso, a camiseta da escola). E a Professora fez questão de contar que, neste semestre, iriam utilizar dois livros paradidáticos:

- A criação do mundo
- Para educar crianças feministas

Às 7h43 - somente dois alunos terminaram de ver a apresentação de *slides* sobre China/Japão. A sala de aula também possui um *tablet* que pode ser utilizado em pesquisas. Entretanto, a internet só funciona ao lado da sala da coordenação.

Às 7h45 - tocou o sinal. Alguns alunos se arrumaram para fazer a troca de salas. Outros permaneceram em seus lugares. No primeiro período, tinham 25 alunos. Desses, somente 12 estavam estudando. Os demais estavam vendo vídeos em seus celulares, conversando, desenhando.

Às 8h55 - somente 6 alunos estavam estudando. A Professora segue orientando sobre diversas disciplinas com facilidade. Perguntei se todos os dias eram dessa mesma forma. Ela me disse que alguns dias tem aula expositiva, e que, nestes dias, ela sofre, não gosta.

Às 8h57 - muitos alunos estavam no celular. A Professora pediu, em voz alta, para que os alunos colaborassem e voltassem a estudar. Alguns alunos a obedeceram, outros deitaram sobre as carteiras.

Às 9h07 - entraram 2 alunos na sala. A Professora que me disse que eles entraram este ano: um da Bolívia e outro de Bangladesh (entraram no meio do ano e já estavam adaptados). Explicou, ainda, que o trabalho maior de adaptação é realizado pela escola apropriada (projeto onde alguns alunos da escola fazem a recepção e apresentação das escolas para as novas crianças migrantes/refugiadas que se matriculam).

-Intervalo – permaneci sozinha na sala de aula.

Às 10h20 - a Professora falou que o 8º B teria uma aula expositiva. A Professora convidou os demais alunos dos outros anos a se retirarem da sala para dar início à aula. Nesse momento, um aluno interrompeu, e a Professora Rosângela mostrou o horário, alertando que a aula fixa era em outro dia. A Professora, em seguida, conferiu o seu horário e “com alegria” viu que não iria precisar ministrar a aula expositiva. Retornou ao fundo da sala e pediu que os presentes voltassem a estudar seus roteiros. Então, **10 alunos** permaneceram na sala estudando. Os ânimos se

acalmaram. Na sequência da aula, mais alguns alunos entraram na sala e a Professora montou pequenos grupos. E sentou com eles para falar sobre especiarias. Perguntou se os alunos reconheciam alguns dos temperos pelo cheiro, se sabiam de onde os temperos vinham...e, assim, os alunos foram passando a caixinha de temperos de um para o outro. Foi explicando que as especiarias foram trazidas ao Brasil pelos europeus. Alguns alunos ficaram, em dúvida, com a rota pela qual os europeus vieram ao Brasil. A Professora se levantou, pegou um mapa mundi e mostrou a rota de forma concreta. Os alunos se interessaram bastante e foram fazendo diversas perguntas sobre a rota, os países e línguas faladas. Enquanto a professora estava com um dos grupos e o mapa, os outros seguiram alguns no celular, alguns conversando e outros estudando. Os alunos que seguiram com a Professora começaram a questionar sobre a religião dos países e sobre algumas curiosidades. A Professora, então, pegou o seu tablet pessoal para mostrar alguns deuses característicos das religiões comentadas. A Professora foi se colocando conforme os questionamentos, sem uma sequência pré-determinada.

28/10/2019 - Cheguei na sala às **7h08**. Os alunos já estavam todos sentados na sala, que estava cheia, com a mesma distribuição das carteiras agrupadas em 4 ou 6. Alguns alunos conversando e outros estudando. A Escola é composta, em sua maioria, por descendentes de bolivianos. A Professora contou que ela desenvolveu um projeto com uma outra aluna, que já saiu da escola para ensinar os alunos a falar espanhol. Ela é filha de bolivianos. Uma outra aluna, que também está um pouco atrasada nos roteiros, entrou na sala e se sentou em frente à Professora para fazer a lição de História e tirar dúvidas. Os alunos continuam rindo e alguns conversando. Outros estudando. A sala é bastante barulhenta com o entrar e sair dos alunos. Alguns alunos do 9º ano pediram para continuar o TCA – sobre a Praça Cantuta.

Agora, são **7h13**, e a sala está um pouco mais tranquila. Outros alunos vieram questionar a Professora a respeito de um trabalho passado para o dia 01 sobre Maria Carolina de Jesus - quem foi e sua importância para o bairro; pois, ela era moradora da favela do Canindé. Dois alunos entraram na sala e vieram até o fundo, onde a professora estava, ao meu lado. Pediram para ficar na sala para estudar História, no entanto havia somente uma carteira livre. A Professora disse que um poderia ficar e o outro deveria sair. Os dois optaram por sair. Neste momento, um aluno entrou e cumprimentou a Professora no fundo da sala, que estava sentada ao meu lado. A Professora deu bom dia e este respondeu que tinha vindo apenas para dar um bom dia.

Outra aluna veio de fora e perguntou se a Professora poderia ver sua lição, para correção e visto. Ao corrigir, a Professora leu as questões e viu informações sobre Almir Klink, e disse que era uma pessoa que ela admirava muito, que ela “ama o Almir Klink”. Leu mais algumas questões e perguntou se a aluna conhecia as especiarias. A aluna disse que se lembrava de alguns momentos..., e a Professora se levantou e pegou a o saquinho com várias especiarias e mostrou para a aluna. Leu questão por questão e as corrigiu com a aluna. Não dá as repostas. Explica e faz com que o aluno escreva. De modo geral, os/as alunos/as falam bastante gírias ao se comunicarem.

O sinal tocou e alguns alunos saíram da sala. Outros entraram. Alguns falam alto e até gritam. Em geral, a Professora não se manifesta no tocante à postura dos alunos. Em geral, parece que ela pede silêncio e bons modos apenas por que eu estou dentro da sala. (Digo isso, porque ela chama a atenção e pede que eles permaneçam sentados, e olha para mim para ver se estou prestando a atenção). A Professora havia sido chamada em um outro grupo e começou a explicar sobre violência, que nenhuma mulher deveria apanhar. A aluna que estava sentada em frente à Professora, e falou: “Professora, você está esquecendo de mim? E ela respondeu: “Claro que não... Era um assunto importante, estamos aqui estudando”. Os alunos pouco se importam com minha presença na sala. Não perguntam o que estou fazendo aqui. O livro do 7º ano tem algumas atividades, que requerem que os alunos ouçam música...e falem a respeito do que sentiram...; entretanto, alguns alunos deixaram de fazer a tarefa por não ter internet em casa. Pediram para

usar ao tablet da sala, mas a Professora explicou que não tem internet na sala, e que deveriam se aproximar da sala do diretor para avisar do wifi. Acompanhou o aluno para a sala do diretor para usar o wifi. A Professora parece não estar totalmente à vontade com minha presença em sala. Está sempre tentando observar o que eu estou olhando, escrevendo. A maioria dos alunos continua estudando. A Professora retornou para a sala, e procurou sua caneta. Neste momento, falou mais alto: “Não acredito que a Victória levou minha caneta... Mas eu não vou deixar barato... Vou atrás dela”. Falou para mim: “Você acredita que eu tinha um estojo com caneta e lápis de cor e eles levaram embora? Inacreditável”. A Professora retornou, tinham dois (2) alunos esperando por ela, e disse: “Achei a caneta, poxa, é a única que eu tenho!”. A Professora estava bastante agitada hoje; pois, não entende como os alunos copiam trechos inteiros de um texto e não sabem do que estão falando: “Que devem ler e entender e se tiverem dúvidas devem me procurar”. A Professora está no fundo da sala colando fotos na parede, como um painel dos alunos e seus passeios. Ela questionou alguns alunos se eles iriam participar do *Slam* (encontro de poesias dos alunos e de sua autoria, Projeto da Professora de Artes).

Entrou na sala mais uma aluna para corrigir sua matéria e começou a conversar com a Professora de seu texto do *Slam*, que tinha que compartilhar essa parte da sua vida. Super articulada e extrovertida...e a Professora a ouviu e a aconselhou pacientemente. Um aluno passou para contar que conseguiu mais uma assinatura de leitura. A Professora questionou quando ele iria iniciar um roteiro novo. E ele “deu de ombros”. A Professora saiu da sala novamente. Muitos alunos de pé, circulando pela sala, falando alto e uns poucos seguem estudando. Alguns trocaram de sala. Um aluno entregou um desenho da flor da Praça Cantuta para a Professora, que me mostrou orgulhosa. Disse que: “Eles (alunos) são muito talentosos. Muitos deles nem sabem”. Eu concordei. E ela continuou: “Eu não sou Professora de Artes, mas incentivo eles, se querem desenhar, eu recebo os desenhos”.

04/11/2019

7h - Cheguei na sala junto com os alunos. A Professora chegou um pouco depois. A classe ainda não estava arrumada; digo, com as carteiras em grupos. Então, ela chegou e pediu que os alunos se levantassem para que a sala fosse arrumada. Ao meu lado sentaram um menino e uma menina, que não falam português (falam bengali, são de Bangladesh). Pegaram um livro de armário e continuaram conversando em sua língua. Os demais alunos, foram sentando e, na sua maioria, conversando, mexendo no celular e alguns poucos, estudando. Em uma outra mesa, em um grupo de quatro (4) estudantes, estava sentado um menino boliviano. E, em outro grupo de quatro (4) meninas, uma menina peruana. A Professora sentou ao meu lado para corrigir a lição desse menino de Bangladesh, que havia realizado uma pesquisa de algumas palavras no dicionário. A Professora explicou que ele não compreende todas as palavras, mas, aos poucos, vai passando a compreender; pois, tem um professor que vem na escola uma ou duas vezes por semana para tentar alfabetizar estas crianças. Disse, ainda, que os alunos bolivianos sofrem mais resistência dos alunos brasileiros. Eles demoram mais para se integrar. Ela acredita que isso se deve ao fato de as crianças já terem um preconceito com a comunidade boliviana; uma vez que eles já têm uma comunidade grande no bairro. Uma aluna de Israel, no 9º ano, entrou para tirar uma dúvida acerca do texto do livro “Cadernos negros”; pois, apesar de já falar bem o Português, não havia entendido o sentido de uma parte do texto. A Professora continuou direcionando a lição do aluno de Bangladesh, do 8º ano, explicando as questões. Uma aluna, que estava em outra sala, veio corrigir a lição de História. Quando a Professora ia lendo as respostas, e emitia palavras: “Como linda...que aluna linda... que resposta linda...Será que ela entendeu o que ela escreveu?” A aluna pegou a lição e foi para uma mesa terminar. Uma outra chegou na mesa perguntou se a Professora poderia ajudá-la a fazer a lição de Inglês. E ela respondeu: “Claro, se eu puder ajudar...”. Foi

lendo as questões referentes a um texto em inglês, e traduzindo parte do texto. Foi ajudando a localizar as respostas no texto; porém, não indicava o local exato. Foi ajudando na tradução. De vez em quando, ia chamando a atenção dos alunos da sala para que parassem de conversar e estudassem. O aluno de Bangladesh pediu ajuda para fazer uma questão que deveria responder sobre o que é “ato institucional”. A Professora explicou, em inglês, que não existia tal figura política, e em inglês explicou para ele que se tratava de uma desgraça brasileira. As opiniões da Professora são bastante carregadas de suas crenças políticas, e ela as compartilha em seu dia a dia escolar. O sinal tocou e alguns alunos saíram e outros entraram na sala e foram montando seus grupos. A professora de Geografia entrou na sala para procurar um aluno que deveria passar a manhã na sala de Geografia e havia sumido.

A Professora saiu da sala para procurá-lo, e o encontrou na sala de Português. E pediu que ele voltasse à sala de Geografia, tendo em vista ele estar com este roteiro bastante atrasado. Parte dos alunos começou a se agitar, porque parece que uma aluna em outra sala estava gritando com a professora, e eles queriam saber o que tinha acontecido. Falaram que a professora estava “surtada”. Uma aluna trouxe a lição para correção e havia uma pergunta sobre o porquê de o Brasil não ser independente. E a aluna havia respondido que o Brasil não consegue evoluir, porque os Estados Unidos não deixam. A Professora, na correção, disse em voz alta que a resposta estava certa que os EUA não permitem que os países tenham governos mais progressistas, porque eles querem manter o controle sobre os outros países. Outra aluna veio pedir ajuda para responder a algumas questões sobre os motivos dos portugueses terem se lançado ao mar com suas expedições. A Professora pegou vários potinhos com temperos dentro e pediu que a aluna os cheirasse e dissesse se ela os conhecia. A aluna conhecia alguns: canela e cravo. A Professora mostrou ainda pimenta do reino e noz moscada. Explicou que são especiarias. E que os europeus se lançaram ao mar em busca das especiarias. Buscou, ainda, o mapa para mostrar o percurso dos portugueses. As crianças não se importam com minha presença. Fico sentada no fundo da sala.

8h30 – o sinal tocou

Sete (7) alunos saíram da sala. Um grupinho de sete (7) meninos mais novos continuaram sentados na frente, marcando uma ida ao cinema. Muito empolgados, discutindo o preço do cinema e o que iriam comer depois. Uma pizza ou uma Big Mac. Eles começaram a falar muito alto, daí a Professora foi até a mesa deles e pediu que eles falassem mais baixo. Eles continuaram conversando. Outro aluno veio corrigir a lição de História e vistar seu roteiro de aprendizagem.

8h50 – os alunos estavam conversando muito. A Professora pediu que falassem menos e estudassem mais. Algumas meninas em um canto estavam ouvindo funk e conversando sobre a festa de Halloween que aconteceu na escola, na quinta-feira, e eles fizeram um baile funk. A Professora pediu que elas abajassem o som ou colocassem um fone de ouvido. Disse que a festa de Halloween havia sido muito legal, e que nunca tinha visto um baile funk. Mas que se divertiu muito e dançou com os meninos, porque as meninas se sacodem demais e ela não consegue. Explicou que alguns professores não curtiram a festa por causa do funk. Entretanto, a Professora acredita que isso não tem nada a ver, uma vez que é uma questão cultural.

9h05 - entraram três alunos na sala e deitaram com a cabeça nas carteiras para dormir. Outros dois entraram para conversar com os colegas. Dois alunos estão de pé jogando beyblade (pião) no chão. A Professora chamou as meninas do funk para conversar, pois elas estão na escola e deveriam se comportar como tal. As crianças voltaram do intervalo bastante agitadas. Brincando, falando alto. Uma menina xingou a outra e desrespeitou a Professora. A Professora disse que chamaria a coordenadora para conversar com elas.

10h10 - a Professora disse que precisava ir para a sala dos professores e que só retornaria às 11h05 - quando daria uma aula expositiva (fez uma careta, que fez sentido uma vez que já tinha comentado que não gosta de dar aulas expositivas). Fiquei sentada na carteira do fundo, observando. A sala ficou lotada. Muitas crianças vieram estudar seus roteiros, de fato. A Coordenadora Pedagógica veio na sala chamar as meninas envolvidas na discussão. Os demais continuaram conversando, estudando.

11h - as crianças continuam estudando. Uns poucos estão de pés, conversando. A menina que havia xingado a colega começou a discutir e gritou: “Enfia o dedo no ...”, e a outra gritou de volta: “Enfia você”. A estagiária que está na sala as advertiu com um chamamento: “ouu, ouuu”.

11h05 - tocou o sinal e os alunos saíram da sala. A Professora retornou para aula fixa com o 9º ano B. Eles demoraram uns minutos para se sentar. A Professora ficou na frente por um tempo e as crianças não paravam de falar. Um aluno gritou: “Gente, fiquem calados que a Prof. quer falar”. Ela começou: “Gente, o seguinte, quero falar um minutinho com vocês.... Pessoal, é o último mês, vocês viram a data na lousa? Só festejem se estiverem no roteiro 6. Pelo menos, em História, as pessoas sequer chegaram no roteiro 5. Estou muito preocupada com isso. A maior parte está no roteiro 3 ou 4. Explicou que a aula fixa é uma aula de estudos. Vou separar os grupinhos de amigos para todos “darem um gás”. Fez a chamada rapidamente. A maioria dos alunos abriu os livros para estudar. Alguns poucos ficaram no celular. A Professora veio para trás corrigir os cadernos.

19-11-2019

Um pouco antes das 7h - Cheguei junto com a Professora, que me deu “bom dia” e foi olhar pela janela, comentando: “Nossa, os aluninhos já estão entrando. Achei que tinha chegado mais cedo”. Então, a ajudei a formar os grupos com as carteiras em formação de quatro (4) carteiras por grupo.

7h - Os alunos começaram a entrar na sala às 7h. Reparei que a maioria dos alunos, apesar do sistema de roteiros de aprendizagem, permanece na sala de História. Fiz este comentário com ela, e ela me respondeu que: “Os alunos que gostam de mim ficam na minha sala e aqueles que fogem de seus tutores, como os dos 6ºs anos...os alunos como o Antony, que sempre está aqui, deveria frequentar as outras salas, mas não vai. Por exemplo, ontem, ele terminou o roteiro de inglês, eu sei porque eu o ajudei ontem, mas ele não foi mostrar para a Professora ainda”. A maioria dos alunos hoje está estudando. A Professora comentou que alguns ainda estão bastante atrasados nos roteiros e que ela “tem que pegar no pé para eles estudarem...mas alguns, quando eu pego no pé.. eles fogem”. Alguns alunos começaram a vir para ter seus roteiros corrigidos e vistados. A Professora separou uma turma do 9º ano no canto da sala, para que eles terminem o trabalho de TCA sobre a Praça Cantuta, que eles irão apresentar no sábado. Uma aluna veio corrigir o roteiro de História que havia acabado, e dentro do roteiro deveria ter ouvido uma música e escrito o que sentia ao ouvi-la... Ela havia escrito que a música a acalmava. A Professora a questionou se ela havia gostado da música...e a aluna respondeu que não havia ouvido, e que tinha copiado da amiga. A professora falou que era um absurdo responder sem ter ouvido. Levantou-se, pegou seu tablet e colocou a música para a aluna ouvir. Após alguns minutos, a aluna voltou dizendo que havia gostado muito da música. E foi escrever no seu caderno o que havia sentido ao ouvi-la. Começou a ajudar um aluno do 6º, que estava com dúvidas em Inglês e veio fazer a lição na mesa em frente à dela. A aluna que estava com o roteiro sendo corrigido deveria ter assistido uma apresentação sobre a Índia, no power point. Entretanto, também, não havia assistido. Então, a Professora abriu o tablet dela e falou que ela deveria assistir à apresentação para responder às questões (comentou que a aluna deveria ter assistido à apresentação, que modéstia à parte está muito linda). Outras alunas vieram fazer outros questionamentos sobre os roteiros de História.

Uma delas (7º ano) não conseguiu responder ao que era um pecuarista. A Professora questionou, porque ela não havia respondido... A menina disse que estava pesquisando na escola, mas como ficou sem internet, acabou não terminando. A Professora a questionou se ela sabia o que era pecuária. E ela disse que não. Então, a Professora pediu que ela procurasse o termo no dicionário e quando ela achou a professora pediu que ela definisse o que era *pecuária*, o que era gado e, dessa forma, concluiu o que é um pecuarista.

7h40 - O sinal da primeira aula tocou, às 7h40 e alguns alunos saíram da sala. Alguns continuaram estudando e outros brincando, conversando ou simplesmente circulando pela sala. A Professora se levantou (está sentada conforme habitualmente, no fundo da sala, com 3 carteiras, onde realiza o atendimento dos alunos que estão desenvolvendo os roteiros- com dúvidas ou para correção e visto), e foi encontrar a turma do 9º ano para ajudá-la a desenvolver o trabalho, o que devem pesquisar para apresentar. Entraram alguns alunos na sala e começaram a formar grupos, arrastando cadeiras, falando alto...contando histórias e falando palavrões. Alguns alunos seguem estudando e outros esperando o tempo passar. Algumas vezes, a Professora pede que alguém comece a estudar... Outras vezes, ignora o que os alunos estão fazendo. A Professora continua conversando com a turma do 9º ano que está, agora, falando sobre a formatura. Algumas meninas comentaram que não vão à formatura, porque não tem o que usar. A Professora disse que elas deveriam pegar uma roupa emprestada com alguém, tendo em vista ser um momento importante na vida delas, que só aconteceria uma vez a formatura do 9º ano. Disse que já foi até madrinha de casamento com roupa emprestada. Na carteira do meu lado, está sentado um menino do 9º ano, desenhando e pintando as flores cantutas (kantuta), característica da Bolívia, Peru, por causa de suas cores – amarelo, vermelho e verde. Ele pediu lápis de cor para pintar seu desenho e a Professora disse que não tinha mais. Com uma expressão frustrada, disse que o seu estojo havia sumido novamente após emprestar para os alunos. Ela disse que não entende, porque todos os alunos recebem lápis de cor no material, no começo do ano; no entanto, nenhum deles tem mais. Sugeri para a Professora que o aluno questionasse se a Professora de Artes não teria lápis de cor para emprestar. A Professora disse para o aluno que foi até a sala de Artes e trouxe uma caixa de sorvete cheia de lápis. Algumas alunas vieram questionar a Professora sobre mulheres famosas na História. Falou sobre a mulher que desenhou o Masp, Lina Bo Bardi; sobre a única mulher Presidente do Brasil, e disse que foi além de presidente do país, um símbolo de resistência, muito antes, no tempo da ditadura...defendendo, na verdade, emitindo comentários com revolta por conta dos momentos históricos do país. Falou que a Dilma teve sua mandíbula quebrada por um homem, um covarde; por isso, tem os dentes tortos hoje em dia. Sempre que menciona fatos relacionados ao governo, demonstra expressões de inconformismo e indignação. Cinco (5) alunos se sentaram nas mesas ao lado das nossas, e continuaram conversando e falando alto.

8h30 - tocou o sinal novamente e a maioria dos alunos saiu da sala. Apenas três (3) alunos seguem estudando. A maioria está conversando ou fazendo outras coisas. Mais um aluno do 9º ano veio corrigir seu roteiro. A Professora caminhou até a frente da sala e perguntou se a turma do trabalho da Praça Cantuta precisava de ajuda. Elas estão usando o computador da sala para fazer o trabalho escrito. Disseram que teriam que colocar uma foto da flor. Mas a Professora explicou que não tem internet no computador, e que não teria como colocar a foto. As alunas falaram que teriam que ter uma foto... Então, a Professora falou que iria na sala dos professores e que utilizaria o computador de lá para fazer a pesquisa e colocar no trabalho. Levou algumas alunas junto para escolher uma foto da flor. A maioria das crianças da sala é descendente de bolivianos, migrantes. A sala, em geral, tem de 15 a 27 alunos, dependendo do período. Dois alunos, sentados no grupo da frente (grupo de 4 carteiras), começaram a cantar funk, fazendo sons com a boca e batucando na carteira. A Professora retornou com as alunas, terminou de organizar o arquivo do trabalho no micro da sala e disse que iria se retirar da sala para conversar com uma mãe de aluno. Pediu que os alunos mantivessem a ordem na sala. Voltou à sala depois de 2 minutos, explicando que saíam

da sala novamente após 5 min., pois a pessoa com quem ela iria conversar não estava pronta ainda. Pediu que um grupinho que estava de pé (com 6 alunos) na parte da frente da sala se sentasse. No entanto, eles continuaram de pé. A Professora veio até a parte do fundo da sala e me falou que, quando chega perto do intervalo, os alunos começam a ficar agitados. Percebo que a professora sente necessidade de me explicar certas condutas de seus alunos (que aparentam normalidade) e as justificar. Justifica também algumas situações de insubordinação com expressões quase que infantis: “Ah, esses meninos...”. A Professora saiu e foi encontrar a mãe de um aluno que solicitou uma reunião. A sala agora está lotada. Entretanto, apenas um (1) aluno está estudando. Alguns poucos estão com os livros abertos e somente conversando ou andando pela sala. Os passeios pela sala parecem ser comuns; e, por vezes, ignorados pela docente. Parece que, muitas vezes, a docente só chama atenção dos alunos pela indisciplina por eu estar na sala de aula. Digo isso, porque antes de repreendê-los ou pedir silêncio, a Professora me olha de soslaio. A maioria dos alunos está sentado; no entanto, sem estudar. Alguns conversando, outros brincando ou falando alto. As alunas que estavam sentadas na frente, trabalhando no computador, saíram da sala. O único aluno que segue produzindo é o sentado ao meu lado, que está pintando a flor cantuta. Um menino entrou na sala e pegou um livro para estudar. Os livros ficam todos no armário no fundo da sala. E vão sendo retirados pelos alunos para o estudo em sala. Por vezes, os alunos levam os livros para casa ou outras salas e a Professora pede que eles tragam de volta. Alguns alunos começaram a se empurrar e caíram da cadeira. E uma menina sentada próxima a eles pediu que eles parassem de xingar, porque a mulher (eu) estava na sala. Eles não se intimidaram, a princípio, mas acabaram saindo da sala. A Professora ainda não retornou para a sala. O menino que estava desenhando pediu que eu entregasse o desenho para a Professora, quando ela retornasse.

9h15 - tocou o sinal do intervalo. A maioria dos alunos saiu da sala. Outra menina veio devolver o tablet da Professora. Alguns alunos entraram para guardar lugares na sala, deixando suas mochilas.

Percepções: os/as alunos/as falam muitos palavrões, tanto no intervalo, como na sala de aula. A Professora quase não os repreende.

25-11-2019

6h50 - Cheguei na escola às 6h50. Fui até a sala da Professora, que me informou que não haveria aula. Seria realizada uma atividade que a escola inteira iria participar, e eu estava convidada para assistir. Então nos dirigimos à Quadra, onde estavam dispostas diversas cadeiras e um grande palco. Muitos alunos já estavam sentados. Posicionei-me no fundo da quadra. Aos poucos, o ambiente ficou lotado. Todos os professores e suas turmas estavam presentes. O Coordenador Pedagógico me explicou que iria acontecer uma batalha de *Slam*. Confesso que não fazia ideia do que iria acontecer até começar. Os alunos inscritos escreveram diversas poesias e as recitaram cada um na sua vez. A temática foi livre, mas grande parte das poesias tinha uma conotação social. Falavam sobre *igualdade*. Como em toda competição, existiam os favoritos, no caso, as favoritas. E todos deram um show de inclusão, parceria, paixão (com aqueles que deixaram a voz falhar, ficaram nervosos ou emocionados). Uma das meninas falava Português com um sotaque diferente. A Professora, que estava ao meu lado, disse que ela era do Líbano, e que estava há cerca de um ano na escola. Essa mesma menina recitou sua poesia em português, árabe e francês. E disse, ao final, estar muito feliz em poder compartilhar sua língua com os colegas: “Que quando chegou no Brasil, não se sentia incluída, sentia muitas saudades dos amigos, da sua casa, mas que aos poucos, foi se integrando com a ajuda dos professores e novos amigos da escola”. Esta foi a última aula, tendo em vista que o final do ano já se aproximava. E, depois, com a pandemia, só retornamos em 2022, conforme o que vem a seguir.

Diário de campo – pós-pandemia 2022

2ª ETAPA DA PESQUISA – RELATOS DE OBSERVAÇÃO ANTES DA PANDEMIA

Profa. de Português – Profa. F

Dia 07 de abril de 2022

Após um longo período, retorno para a escola EMEF INFANTE DOM HENRIQUE (espaço bitita), e dou início a um novo ciclo da pesquisa de campo. Acompanharei a **Professora Fernanda, de Português**, indicada pela Coordenação Pedagógica. Destaco, também, que, embora a professora seja de Língua Portuguesa, ela também desenvolve um trabalho integrado com as outras áreas de conhecimento, em especial, com a História e a Geografia.

7h - Cheguei na escola às 7h e aguardei o Professor Carlos Eduardo – Cadu, Coordenação Pedagógica. Assim, que ele chegou, me levou para a sala de Português e me apresentou à Professora. A turma do 9º ano B estava fazendo uma avaliação - sondagem de Língua Portuguesa para avaliar os diversos níveis da língua/compreensão. A Professora me forneceu uma cópia do texto – uma matéria jornalística retirada do jornal “Folha de São Paulo” do dia 19/02/2022. O exame continha 07 questões: uma de múltipla escolha e 6 questões dissertativas. Apesar de o Estado de São Paulo ter desobrigado o uso de máscaras faciais nas escolas e recintos abertos, todos os professores e a grande maioria dos alunos segue usando as máscaras. Na porta da sala de aula consta um aviso que o uso das máscaras é obrigatório.

7h29 - a Professora interrompeu o exame para explicar que a foto que fazia parte da última questão, que se remetia a uma imagem, não havia sido impressa pela escola. Dessa forma, ela explicou que a imagem era uma foto de uma criança tomando vacina no posto de vacinação. Desenhou na lousa um quadrado escrito - Posto de Vacinação - e colocou um boneco, que imitava o “Zé Gotinha” - o boneco tema da vacinação do Brasil. Disse rindo que não conseguiria desenhar uma criança tomando vacina. Após alguns minutos, vejo a Professora passando de mesa em mesa, mostrando a imagem em seu celular (imagem que fora cortada do exercício). A maioria da sala acabou o exame às 7h54. e a Professora permitiu que eles fossem se retirando de sala. Explicou-me que, após a prova e as atividades normais de sala, tomariam início os *roteiros de aprendizagem*. Ela explicou que permite que os alunos fiquem no máximo em duplas.

8h10 - restaram somente dois (02) alunos fazendo prova. E quatro (04) alunos permaneceram trabalhando em seus roteiros e chegaram mais cinco (05) alunos para trabalhar nos roteiros de Português. Alguns alunos reclamaram que a intranet da escola não estava funcionando nesta sala: “Ih, ela morreu!”. A Professora tenta se manter próxima dos alunos, conversando. Os roteiros são *online* agora. Sentei no fundo da sala, e a Professora veio conversar comigo e perguntou: “Ah, você deve estar estranhando porque alguns alunos pedem o roteiro, né?”. Explicou que os roteiros são *online*, e que a Prefeitura de SP disponibiliza tablets com chip (acesso à internet) para todos os alunos. Quando se trata de um aluno novo, após a matrícula, é realizada uma requisição do Tablet. As crianças passam o ano com o Tablet e, a cada mês, a Internet é renovada. As famílias assinam um Termo de Comodato. Disse, ainda, que algumas crianças estão sem o Tablet ou por ele ter quebrado, por falta de cuidado, ou ainda, porque é um equipamento bem frágil. O sinal da Escola é uma música, que toca a cada aula (instrumental).

8h38 - chegaram novos alunos. A sala está com 15 alunos e a Professora está com uma estudante em sua mesa, ajudando-lhe a resolver os exercícios. Destes, cinco (05) alunos estão trabalhando nos roteiros; dois (2) jogando o celular e os demais conversando. A Professora saiu da sala para

resolver um problema, e um aluno que estava trabalhando no roteiro levantou da cadeira para conversar.

9h - mais três (3) alunos entraram na sala para corrigir suas tarefas. Um (1) dos alunos sentado aqui no fundo da sala está deitado na carteira, rabiscando alguns desenhos na mesa. Durante o intervalo, fui com a Professora para a sala dos professores, onde ela perguntou de onde eu vinha e sobre o que se tratava na minha pesquisa. Expliquei que sou doutoranda da Universidade Católica de Santos e que minha pesquisa investiga as percepções dos professores sobre a diversidade e práticas pedagógicas para inclusão em uma escola que acolhe migrantes e refugiados. Ela me disse que isso parou por completo, uma vez que a tutoria desses projetos, em 2019, era realizada pelos alunos do 8º ano, que acabaram se formando em 2020. Durante a pandemia, o que a impossibilitou de “passar o bastão do comando dos projetos para outros alunos”. Ela diz que isso foi um grande retrocesso e já nota diversos problemas pela ausência dessas iniciativas. Diz que precisa retornar; no entanto, não consegue fazê-lo sem ajuda dos tutores.

9h45 - foi realizada nova sondagem com a turma do 6º ano (23 alunos estavam na sala). A sondagem objetiva sondar os níveis de dificuldade no português, na linguagem e compreensão de texto. Dessa vez, o exame gira em torno de um texto retirado da Revista Ciência, de hoje, n. 329 de jan./fev, 2022 sobre a lenda do caipira. O exame tem 07 questões, sendo 2 delas de múltipla escolha e as demais discursivas. Terminada a aula, as crianças que haviam acabado o exame, foram direcionadas para a sala de Artes onde estão os tutores do 6º ano.

10h41 - São 10h41 e restam somente três (3) alunos em sala. A Professora comentou que aplicou este memo exame ontem para o outro aluno de 6º ano, e eles apresentaram mais dificuldades. Ontem, acabada a primeira aula, ainda restava 80% da sala aproximadamente. A Professora comentou que, nos anos finais do ensino fundamental, as salas ficam menos propensas a interagir com as demais salas. Disse que o professor Cadu teve que desenvolver uma atividade interclasses e não foi um processo muito tranquilo. Quando a última aluna terminou o exame, ficamos conversando mais uns minutos. Ela me explicou que, para o 6º ano, a transição para os *roteiros de aprendizagem* nem sempre é tranquila. Essa desconstrução do ensino convencional, por vezes, é traumática, em especial, o gerenciamento do tempo e das disciplinas dos roteiros. A sala ficou com um aluno fazendo os roteiros e duas alunas que vieram retirar o roteiro impresso. Uma delas está apenas há 1 ano e 3 meses, no Brasil, e já está falando bem o português. Disse que ainda não compreende tudo. Ainda, não possui o Tablet, pois acabou de se matricular na escola. Utiliza os roteiros impressos. Entraram mais duas alunos na sala que falam em espanhol. Vieram fazer a correção dos roteiros de português. A Professora passou a explicar a lição em espanhol. Professora mostra-se preocupada e dedicada, é bastante consciente da situação escolar como um todo. O fato de a Professora conversar em espanhol com a aluna fez com que ela passasse a se abrir e contar sobre o seu dia a dia escolar, e alguns problemas que ela vem enfrentando. Quando a aula acabou, a Professora veio conversar comigo e eu brinquei com ela...bem que eu achei que estava ouvindo uma conversa em espanhol...E ela disse: “Minha formação é em línguas, Português e Espanhol, e a aluna se sente mais à vontade, quando eu explico a matéria para ela em sua língua de origem. Estavam estudando Português. Explicou que conversando com ela em espanhol, a aluna acabou contando que já tem duas amigas na escola..., mas que se sente mais à vontade com uma delas, porque ela fala espanhol. No entanto, essa amiga não gosta muito de estudar. A Professora explicou que um dos diferenciais da Escola é que diversos professores possuem uma segunda língua. Uma professora fala inglês, outra fala árabe e isso faz com que os alunos migrantes/refugiados se insiram mais facilmente no contexto escolar.

08 de abril de 2022

2º dia junto com a Professora de Português

6h54 - Cheguei na escola às 6h54, e me dirigi à sala de Português. Algumas crianças já estavam na sala.

7h - A Professora começou a explicar que hoje as carteiras não seriam juntadas, que eles não fariam os roteiros nessa primeira aula. E que hoje o 7º ano iria fazer uma sondagem: explicou que era um tipo de prova, e que seria para avaliar como eles estão na Língua Portuguesa, que serve para ajudar a professora a avaliar como está o português dos alunos e como ela pode melhorar. Explicou para a sala que geralmente a primeira aula de sexta feira é fixa, para atividades presentes, mas como hoje fariam este exercício falou que a 2ª aula também seria fixa. Passou a atividade para os alunos que começaram a fazer a leitura do texto. A sondagem de hoje era um texto sobre “A muralha verde africana”. Texto retirado do *site* em 16/02/2022. O texto continha 07 questões, sendo a primeira de múltipla escolha e as demais dissertativas.

8h32 - teve início a 3ª aula. Os alunos do 7º ano A saíram, e teve início o sistema normal de roteiros. E tiraram quatro (4) alunos: dois (2) estavam juntos e mais dois alunos estavam afastados. Chegaram mais dois (2) alunos para ter um visto no roteiro realizado. Uma das alunas que estava sozinha saiu. Outros alunos chegaram na sala e começaram a conversar em voz alta sobre jogos, atrapalhando os demais que estavam estudando. A Profa. Fernanda chamou uma das alunas para sua mesa e conversou com ela sobre o tom de voz que deveria ser utilizado em sala de aula.

9h36 - retornamos do intervalo. Alguns alunos que estavam na sala de Português, e retornaram para continuar os roteiros. Outros entraram para estudar. Chegaram mais oito (8) meninos, que começaram a juntar as carteiras e falarem alto. A Professora chamou a atenção, levantando um pouco a voz dizendo: “Hei, hei, acho que está havendo algum problema de comunicação... Qual o combinado? Aqui, só podem 2 carteiras juntas ... e não são duas na frente e duas atrás... São somente duas... e vocês estão fazendo algazarra”. Um dos meninos disse: “Parece...ou ou ...a professora tá falando...”. Eles pararam um minuto e voltaram a conversar animadamente. Conversa que durou até o fim do período às **11h50**.

12 de abril de 2022

7h - Hoje, na sala de Português, nas duas primeiras aulas, estará presente o Prof. Anderson, que também ministra Língua Portuguesa, enquanto a Profa. Fernanda está em hora-atividade na sala dos Professores. O 7º ano B está na sala. Optei por acompanhar essas aulas, seguindo a mesma disciplina, no mesmo local; porém, com um professor do sexo masculino. Os alunos entraram na sala e o professor explicou que toda terça feira, nas duas primeiras aulas, estaria na sala de Português. Disse que os alunos deveriam acabar o roteiro 1, pois o prazo já havia sido estendido. Então, estaria disponível para receber os roteiros. Pediu que os roteiros sejam entregues, no máximo até a quinta feira, caso contrário convocará o responsável para justificar o porquê de não terem entregue os roteiros. A sala estava lotada. Metade dos alunos permaneceu sentados sozinhos, em suas carteiras. A outra metade se juntou em duplas. O Professor deu início à orientação e correção dos roteiros. Algumas alunas estavam falando em voz alta e o Professor pediu que ficassem quietas. Questionou outras, se já haviam acabado, como responderam que não, pediu que parassem de conversar e fizessem o roteiro. A sala de aula estava bastante suja hoje. Os alunos acabaram se agrupando em duplas ou trios. O grupinho ao meu lado (6 alunos) estava fazendo os roteiros de Geografia. Os demais seguiram completando o roteiro de Português. Esse grupinho ora conversava, ora fazia as atividades. A aluna que tem déficit de aprendizagem/aluna com deficiência, é desta sala. Já havia observado na sala de Português. A

Profa. Fernanda, em geral, pega algum exercício de um livro de alfabetização e pede que ela faça algo, tentando inseri-la no espaço escolar. Hoje, ela está sentada, observando os outros a integrar-se entre si. Nunca vejo ninguém falar com ela. Vi somente, em outro dia, um menino fazendo caretas para ela.

7h44 - Toca o sinal musical, às 7h44, e se inicia a 2ª aula. Ela é livre e os alunos podem deixar a sala se quiserem se dirigir a outras salas. A metade dos alunos se levantou e optou por sair da sala. Somente doze (12) alunos permaneceram na sala. Chegaram mais dois (2) alunos de outras turmas. O Professor chamou nominalmente um deles, cobrando a entrega do roteiro, que estava atrasado. Três (3) alunos decidiram sair da sala e irem para a sala de História "porque estava vazia". O Professor questionou alguns alunos que estavam assistindo vídeos durante a aula e pediu que parassem. Três (3) alunas ficaram sentadas perto do Professor, conversando sobre família, sobrenomes e costumes. O Professor perguntou para uma delas o que havia acontecido na semana passada com uma aluna, que não está vindo para a aula... As alunas contaram que a menina se envolveu em uma briga com outra aluna. O Professor comentou que parece que foi uma verdadeira agressão, e que haviam se batido. Tem um grupo de meninas, seis (6) alunas no total, que estão conversando durante todo o período. O Professor veio até o fundo da sala conversar comigo. Disse que chegou na escola esse ano e esta é sua única turma. Que tem mais aulas no período noturno, na EJA. Disse que estranhou bastante o sistema dos roteiros e que mesmo sendo da EJA, o sistema não é convencional. Eles aplicam uma avaliação para sondar as aptidões dos jovens e adultos (proficiência) e os colocam em salas de acordo com este exame. Disse que, no tocante aos roteiros, acredita que alguns pontos poderiam ser melhorados, mas de repente é só uma impressão dele, uma vez que chegou agora. Nesse ponto disse que é melhor eu acompanhar a Profa. Fernanda mesmo, pois ela está há mais tempo na Escola e ministra as aulas de Português de diferentes turmas.

Impressões: o Professor ainda parece pouco à vontade com a dinâmica de sala e dos roteiros. Mostrou vínculo com alguns alunos que o procuram para contar "casos e histórias".

8h28 - tocou o sinal musical e o professor se retirou. Disse que, provavelmente, a Profa. Fernanda viesse para a sala. A Profa. Fernanda chegou, arrumou algumas carteiras, separando-as. Veio conversar comigo, no fundo da sala, e explicou que, às terças, o Prof. Anderson fixa em sua aula, enquanto ela está em hora-atividade. Expliquei que foi bom estar com outro professor, uma vez que ele é novo na escola e ainda está se adaptando. A Professora explicou que manda mensagens diretamente para ele ir acompanhando melhor. Que estão confeccionando o roteiro 03 e já fez o envio do link para ele rever o roteiro e modificar ou inserir algo que ache necessário. Ficaram apenas três (3) alunos na sala. Desses, dois (2) estavam fazendo lição e um deles ficou aguardando para fazer a correção. E foram chegando outros. A Professora não tem pressa com os alunos, quando está em atendimento, tirando dúvidas dos roteiros. Ela vai ajudando o aluno a construir as respostas. Não as fornece. A Professora se levanta e sai da sala, mas nada muda na dinâmica. Os alunos que estavam estudando, seguem estudando.

9h13 - toca o sinal para o intervalo.

9h37 - a Professora retornou do intervalo. A sala já estava com muitos alunos. Um dos alunos veio até mim e perguntou se podia contar a história do dia...Eu respondi que sim..., e ele falou: "Sabe qual o caderno que não se assume? Eu disse não... Ele respondeu: O notebook" rs. Virou as costas e saiu da sala. Na aula passada, a Professora havia comentado que ele vem todos os dias contar a história/charada do dia.

10h11 - a sala está com 23 alunos. A grande maioria está trabalhando em seus roteiros. Nove (9) deles, notoriamente, não estão trabalhando em nada relacionado às disciplinas. Estão conversando.

10h20 - tocou o sinal e a Professora de Português se retirou da sala. Neste horário também fui embora.

12 de maio de 2022

7h - Retorno à Escola – e a Professora de Português está afastada por motivo de saúde. O professor Cadu me convidou para participar do Conselho de Classe, para ver como os professores vêm percebendo os processos. Entrei na sala e me sentei com os professores, e começamos a conversar descontraidamente sobre o acompanhamento dos alunos sobre os roteiros.

– Conselho do 1º bimestre

Análise dos alunos do 7º ano

O Professor Cadu foi nomeando os alunos um por um. Falaram de uma aluna imigrante que está se adaptando bem. Passaram a falar de um aluno que não vem acompanhando, e que fica trocando de sala e não faz os roteiros. A Professora Rosângela, de História, disse que tinha um certo ranço do aluno, que não respeita ninguém. Outros dois professores comentaram que esse seria um aluno “laudo” (Carlos). Mas os professores falaram que a mãe acredita que ele é um aluno tranquilo. A mãe está mais presente. No passado, disseram que ele assediava colegas em sala. Mostrava gentilha. Possui um tio deficiente que se masturbava em público. Esse aluno foi vinculado para estar em uma sala, nas quartas-feiras, para ter uma atenção especial. Não vem frequentando a tutoria, e tem muitas faltas. De 50 dias letivos, tem 14 faltas. O Prof. Cadu perguntou aos professores se não seria o caso de fazer um acompanhamento coletivo. O Prof. Marcelo explicou que ele não consegue realizar as atividades, mesmo com o acompanhamento. A Professora de Educação Física disse que esse aluno não realiza as atividades em educação física. O Professor Cadu questionou se ele escreve com autonomia... Responderam que não. Vão encaminhá-lo para as estagiárias, que estão na escola, e solicitar que elas façam o acompanhamento do aluno, utilizando o livro Trilhas, e não mais os roteiros de aprendizagem. Selecionaram que ele deveria desenvolver as atividades em um livro de ano anterior e não de sua série.

Próxima aluna – tem onze (11) faltas, e somente entregou o roteiro 01. Está bem atrasada. Essa aluna vem sofrendo um problema com outro aluno que a chama de “baixinha” e ela se sente ofendida. O tutor solicitou que ela seja inserida nas listas de sábado para fazer os roteiros atrasados.

Próxima aluna – Dorcas - que não frequenta a Escola, desde o dia 18 de abril. Vão entrar em contato para saber o que está acontecendo. O Professor Cadu enviou um WhatsApp para a coordenadora já descobrir. Na sondagem, apresentou dificuldade na compreensão de texto. Na tutoria, a Profa. Rosângela disse que ela não apresentou dificuldade. Talvez, sua dificuldade esteja na questão da língua. O Professor informou que essa aluna residia com as irmãs scalabrinianas. A Profa. Rosângela disse que deveriam ter mais paciência com aos alunos, que vêm de fora; pois, vêm separados, querem se comunicar com seus familiares. Crianças que vêm da Angola.

Aluna Evelyn - todos os professores comentaram que é assídua, comunicativa, avançada. A Profa. Rosângela disse que ela é uma menina “negra”, gracinha.

Aluno Flávio - o Prof. Cadu disse que “era o preferido”. A Professora Rosângela disse que ele é difícil. Outro professor explicou que, do ano passado para esse ano, deu um salto na produtividade. A linguagem textual dele deixa a desejar, mas desenha muito bem. Faz as atividades, contanto que seja acompanhado. Falta algumas vezes, quando o Carlos o influencia a não participar.

Impressões: a Profa. de História, Rosângela, coloca sempre em uma relação muito pessoal com os alunos...tipo não fico magoada com ele, gosto dele, pego ranço...

Aluno Gabriel- possui um problema motor (fez cirurgia na coluna). Na Sondagem, apresentou grande dificuldade de compreensão de texto. Compõe a lista da Papa, Estudos complementares. Sempre alega que alguém está rasgando seus roteiros, sumindo seus cadernos. A Profa. Rosângela disse que ele já deu essa mesma desculpa, e que frequenta sua sala, mas nunca viu ele produzindo. A Professora disse que ele não sabe ler e nem escrever. Bonzinho e educado, mas que tem vergonha de admitir que não consegue. Faz Unibes. As Professoras de Educação Física e Rosângela reclamaram que a comunicação da Escola com os professores é muito falha.

Lista Simone Papi – que fica com crianças em horário estendido.

Aluna Emily- o Professor diz que é um carretel - só enrola. Estressa alguns colegas. Tem alguns problemas de convivência. Entrou na escola no final de março. Não tem feito atividades. Conjunto de avaliações ruins. Aclarar o projeto da escola com a mãe. A cultura de violência aumentou muito.

Aluna Riana - Ótima aluna, mas com ritmo lento. Não fez a sondagem. A professora de Inglês comentou que achava interessante ela fazer a sondagem... Parece que ela tem algum problema. Fez somente o roteiro 01. O professor Cadu indica outro

Aluno imigrante Ever- não entregou nada de Inglês, Geografia, mas realizou atividades em sala. Sempre necessitou suporte para realizar as atividades, tanto no *online* como no presencial. Associou-se a outro colega que não produz. Isso está o influenciando negativamente. Em sala de aula, a Profa. Rosângela disse que ele possui uma certa autonomia. O professor Cadu disse que ele precisa de acompanhamento e que se coloca em situações de risco. Em 2020. começou a ligar para um adulto que entrou em contato com a escola. Não compreende comandos simples. Compra brigas de outras pessoas. Possui uma boa habilidade com as tecnologias; no entanto, parece que falta em senso – que é uma questão de saúde. Vai encaminhar para UBS – para avaliação psicológica... Possui dificuldade de escrita, mas é bom em Matemática.

Aluna Jamile – já está no roteiro 03. Ótimo rendimento, muito elogiada pelos professores.

Aluno Cauã - só fez o roteiro 01. Está um pouco isolado, aparenta tristeza, fica jogando no celular. Não tem feito as tarefas. Não conversar com ele.

Aluna Kivila- fez os 02 roteiros de todas as disciplinas. Todos os professores disserem que é uma aluna boa. Imigrante. Bastante isolada. Desde que a amiga parou de frequentar a escola - Dorcas. Cogitaram que ela seria indicada para retomar o “Escola Apropriada”. Vão começar a tutoria do 6º A.

Aluno Juan - imigrante (educação especial), e possui paralisia– sempre desitratado para a escola. Vem sempre sujo, com mãos e rosto. Tenta chamar a atenção, sorrindo. A Profa. Rosângela disse que ele reage bem à música e instrumentos. Não jogava os instrumentos no chão. Em geral, tudo o que pega nas mãos, ele joga no chão. Cada professor tem um programa específico para ele. A Professora de Educação Física reclamou que ele é soropositivo, para tomarem cuidado quando forem limpá-lo. A mãe já foi avaliada várias vezes para perder a guarda. Ele possui um horário diferenciado. Sai mais cedo às 10h30.

Percepções: os professores têm muito envolvimento nas condições familiares dos alunos e sua influência no dia a dia dos alunos. A escola possui 21 estudantes da educação especial.

No dia **26 de maio de 2022**, houve **reunião de pais com o 8º ano A**, em que as Professoras Rosângela e Fernanda estavam comprometidas. E, por fim, no dia **09 de junho de 2022**, estivemos, novamente, presentes, na Escola, mas a mesma estava vazia; pois, as aulas haviam sido suspensas pelos novos casos de covid, com duas professoras doentes e mais alguns alunos. E, ao conversar com o Prof. Cadu, por telefone, ele explicou que eles iriam manter as aulas na **modalidade virtual**.

APENDICE IV

EXCERTOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Professora R – História

Meu nome completo é Rosângela Mara Galvani Parlamento, tenho 49 anos e sou do sexo feminino (não que isso seja uma questão importante, pois feminino e masculino apenas não define uma pessoa). Sou Bacharel em Letras com habilitação para Tradutora e Intérprete de Língua Inglesa e tenho Licenciatura Plena no Ensino de História, que é a disciplina que com a qual trabalho na rede pública municipal de São Paulo.

Comecei minha carreira docente em escolas de idiomas (Fisk, CNA e SENAC) ainda no terceiro ano da minha primeira graduação (Letras) e nunca mais abandonei a sala de aula, portanto sou professora há 29 anos. Contudo, estou na rede pública como docente de História há dez anos. A EMEF Infante D. Henrique/Espaço de Bitia é minha quarta escola na rede e trabalho aqui há quatro anos.

[...] Na verdade, não escolhi ser professora. Quando eu era mais jovem, desejava ser veterinária, mas minha família colocou impedimentos (inclusive financeiros) e quando chegou a hora do Vestibular, me decidi por uma área com a qual eu tinha mais afinidade (Língua e Literatura já eram duas paixões para mim).

[...] Comecei a “dar aulas” de Inglês em escolas de idiomas para ajudar a pagar as mensalidades da faculdade (Faculdade Ibero Americana, na época, a melhor da cidade de São Paulo no campo da tradução e interpretação). Me apaixonei pelo contato com os estudantes e nunca mais parei de trabalhar como professora. Não foi uma escolha, mas tornou-se uma paixão.

[...] Decidi fazer uma nova graduação muitos anos depois, em 2007, então com 37 anos. Escolhi História porque sempre fui muito interessada nos processos dos acontecimentos, queria entender como “as coisas acontecem” e “como chegamos ao ponto da História em que chegamos”. Também me interessei muito por Política, Sociologia e Filosofia (que ainda quero cursar), mas achei que História englobaria todas estas áreas de conhecimento, mesmo que de forma mais sucinta.

[...] Percebo esta Escola como a mais acolhedora dentre as quais já passei e muito mais acolhedora do que as escolas nas quais estudei. A equipe gestora (Cláudio, Érika, Patrícia e Cadú) me receberam muito bem quando cheguei, me incentivaram a elaborar projetos e valorizaram meu trabalho. A maioria dos colegas é receptiva e gosta de realizar trabalhos interdisciplinares junto aos estudantes, o que é ótimo. Me sinto parte de um grupo que trabalha pelo bem estar comum no ambiente de trabalho.

[...] Contudo, gostaria que a nossa escola tivesse mais recursos (financeiros e humanos). O funcionamento da Internet na escola é precário, pois não atinge as salas de aula, há apenas uma Sala de Informática na escola e ela é bem pequena se considerarmos o número de estudantes que atendemos. O número de funcionários deveria ser maior para um melhor atendimento (tanto o número de docentes como de ATEs é insuficiente não só aqui no Infante, mas na rede pública como um todo). Além disso, não temos recursos financeiros para pagar transporte adequado para levar os estudantes para além dos portões da escola. Muitas vezes saímos de Metrô, de ônibus

coletivo ou mesmo a pé, o que também é ótimo, mas limita bastante os lugares que podemos ocupar.

[...] Quanto aos estudantes, é a melhor escola onde já trabalhei. A maioria deles é atenciosa, carinhosa com os professores e se engajam em projetos. Nossos estudantes são muito queridos para mim. Talvez, pelo meu tom de voz ou pela minha personalidade, eu nunca fui muito bem sucedida nas aulas expositivas, pois geralmente dez ou vinte por cento dos estudantes prestavam atenção no que eu dizia e os outros conversavam entre si, faziam brincadeiras inadequadas ou mesmo dormiam durante a aula. Até hoje, tenho dificuldades para chamar a atenção da turma toda por mais que vinte minutos ou meia hora. As aulas duplas eram quase impossíveis de ministrar. Geralmente eu ficava sem voz ao final do período, me sentia frustrada e estressada, pois minha comunicação com a maioria dos estudantes era precária. Creio que não seja só “falta de talento” da minha parte, mas também muita energia da juventude contida demais, sem poder se levantar, andar e conversar com os colegas e com os professores.

[...] Na minha opinião, os *Roteiros de Aprendizagem* vieram resolver este problema, pois agora posso me comunicar com grupos menores e até individualmente com os estudantes, o que facilitou o meu trabalho e otimizou o processo de aprendizagem, pois os estudantes procuram os professores conforme têm necessidade de explicações dentro desta ou daquela área de conhecimento. E quando eles nos procuram, geralmente estão dispostos a nos ouvir porque precisam de explicação da professora. A quantidade de trabalho aumentou muito para todos os professores, pois elaboramos os roteiros de aprendizagem em casa, além de todo o material de apoio para os roteiros (apresentações de slides, elaboração de textos, seleção de vídeos e músicas que complementam os roteiros). É um trabalho fatigante, mas o resultado é compensador. Ver os estudantes adquirindo autonomia e ampliando seus conhecimentos de forma mais satisfatória do que com as aulas expositivas é incrivelmente bom.

As aulas expositivas acontecem quinzenalmente para todas as turmas (de 6º a 9º Anos); portanto, quase todos os dias todos os professores ministram pelo menos uma aula expositiva. Costumo utilizar esta aula para orientar os estudos das crianças, mas muitas vezes permito que estudem autonomamente ou utilizo o tempo da aula fixa para correções. Prefiro as aulas nas quais os estudantes têm autonomia.

[...] A tutoria é um encontro com um pequeno grupo de estudantes cujos estudos são supervisionados pela tutora. Cada professor tem um grupo de 15 a 20 tutorandos e se encontra com eles três vezes por semana (três aulas por semana). Durante a tutoria, há várias possibilidades: cobrar os estudos realizados durante o dia ou a semana em todas as disciplinas, conversando com os estudantes um a um e verificando os cadernos e passaportes; promover rodas de conversa para ouvir o grupo; orientar sobre formas diferentes de estudar. A tutoria pode ser considerada como a parte mais importante do processo que estamos vivendo na escola, pois o tutor sabe mais sobre os seus estudantes do que os outros professores, tanto nas questões de comportamento como nas de estudos.

[...] Nossa comunidade escolar é bastante diversa. Recebemos estudantes de uma comunidade (a Vila) que fica ao lado da escola. São crianças inseridas em famílias bastante carentes, na sua maioria. Também recebemos crianças do Edifício Olarias, um complexo de moradias populares que fica perto da escola, onde a maioria das famílias também é bem carente. Temos crianças que vivem nos abrigos do bairro. Há um abrigo para mulheres que sofreram violência doméstica e se sentem ameaçadas (o “Maria Maria”) onde vivem alguns dos nossos estudantes. Há um abrigo para famílias em situação de vulnerabilidade social, de onde recebemos algumas crianças também. Estas crianças só estudam no Infante pelo tempo que permanecem abrigadas. Se forem transferidas ou conseguirem outro tipo de moradia, geralmente mudam de escola. A maioria dos nossos estudantes está inserida numa situação de vulnerabilidade social por um ou outro motivo.

Também recebemos uma grande quantidade de estudantes imigrantes (inclusive refugiados). A comunidade boliviana da região é grande e seus filhos geralmente estudam aqui. Já recebemos refugiados da Síria (uma família que fugiu da guerra, coisa terrível), mas eles se mudaram para outro bairro. Hoje temos alguns estudantes de Bangladesh, alguns do Marrocos e também de Angola. A barreira da língua não é um empecilho, e sim um desafio a ser vencido. Nestes quatro anos, tenho observado crianças aprenderem a falar Português de forma quase autodidata, simplesmente pelo contato com os colegas e professores. Foi o caso da Ikram e do seu irmão Bily, que vieram do Marrocos no ano passado e só falavam árabe e francês. Aprenderam português de forma primorosa e hoje se comunicam muito bem no nosso idioma. A Ikram tornou-se uma das melhores estudantes da nossa escola. As meninas e meninos de Bangladesh chegaram há menos tempo, neste ano, mas alguns deles já conseguem se comunicar basicamente em português. Outros ainda estão se adaptando aos hábitos e ao idioma, mas hoje, com a experiência que adquiri trabalhando nesta escola, tenho certeza de que aprenderão português no contato com os colegas e professores, que se desdobram para dar atenção a eles.

Geralmente estas crianças estrangeiras são muito bem aceitas pelos colegas. Um grupo de estudantes é solicitado para mostrar as dependências da escola aos recém-chegados e orientá-los sobre os estudos e onde podem (ou devem) ir. A coordenação os recebe e os apresenta aos professores. É incrível perceber a rapidez com que as crianças se adaptam à rotina da escola com a ajuda dos colegas. O contato com a palavra escrita e com a fala dos colegas em português é imprescindível para o aprendizado da nova língua.

[...] Depois deste momento inicial de acolhimento, as crianças imigrantes são convidadas a participar do Projeto Escola Apropriada, que recebe os imigrantes quinzenalmente ou mensalmente para que eles tenham a oportunidade de mostrar um pouco da sua cultura para os colegas brasileiros e para discutir os problemas que os imigrantes enfrentam na nossa escola. A Professora Fernanda (Língua Portuguesa) tem coordenado este projeto.

O Projeto “Escola Apropriada” foi elaborado porque os estudantes estrangeiros (sobretudo os bolivianos) não eram bem aceitos pelos colegas. Em anos passados, houve casos de *bullying* e até de extorsão. Uma estudante de origem boliviana começou a faltar na escola. Quando a família foi chamada para conversar, a mãe relatou que a menina não queria vir à escola porque estava sendo ameaçada por colegas, que tiravam dinheiro dela todos os dias e diziam que se ela não trouxesse dinheiro para a escola, apanharia. A extorsão se dava do lado de fora da escola, no caminho para casa. Com este relato, a própria gestão (no caso o diretor da escola, o Cláudio) viu a necessidade de elaborar um projeto que contemplasse este problema e conscientizasse os estudantes da necessidade de acolher os colegas imigrantes, de aprender com eles e ajudá-los a aprender sobre a nossa cultura. Com a criação do projeto e a inclusão do tema no PPP da escola, a situação dos imigrantes melhorou muito no nosso ambiente escolar, mas ainda acontecem casos de discriminação (ainda sobretudo com a comunidade boliviana). Os estudantes de Bangladesh, da Síria, do Marrocos ou de países africanos ainda são melhor recebidos que os de origem boliviana, talvez por uma questão que esteja enraizada na comunidade, no bairro do Canindé, nas famílias dos estudantes.

Acho que é no dia a dia da escola que podemos combater a discriminação, não só com as nossas falas, mas também com nossas atitudes, dando o exemplo, não discriminando pessoas e/ou culturas, mantendo a mente aberta para acolher as diferenças e a diversidade em todos os campos. Isso faz parte do processo de educação, do processo de ensino-aprendizagem, do processo de apropriação e construção do conhecimento.

[...] Eu tenho um projeto nesta escola que permeia todos os Roteiros de Aprendizagem que produzo e todas as ações que promovo junto aos estudantes. É o Projeto “Discutir Gênero para Promover um Cultura de Paz”. Este Projeto foi elaborado graças à observação de atitudes

agressivas tanto por parte dos estudantes quanto (o pior) por parte de professores e funcionários contra meninas e estudantes homossexuais de escolas onde trabalhei na rede municipal nos últimos dez anos. Estas atitudes agressivas podem se traduzir em palavras ofensivas contra as meninas (ser chamadas de “burras” o tempo todo, não ter a vez de falar antes dos meninos, ser ridicularizadas ou mesmo chamadas de “vagabundas” ou “piranhas”, porque foram vistas beijando ou abraçando os meninos ou mesmo pelas roupas e maquiagem que usam). Por que só as meninas têm de ouvir ofensas e repreensões pelas roupas que vestem ou pelas suas atitudes? Esta foi uma questão que me motivou. Ouvir as conversas de alguns “colegas” nas salas de professores por onde passei também me chocou. Os rapazes e meninas que preferem namorar pessoas do mesmo sexo também são muito discriminados e ofendidos no ambiente escolas (inclusive por professores, que coisa?!). Eu sempre tentei promover ações que combatessem esse tipo de discriminação e sempre sofri represálias das direções, coordenações e colegas. Ao chegar ao Infante, tudo mudou. Fui incentivada pela própria direção e coordenação da escola a sistematizar este Projeto e torná-lo parte o currículo e do PPP da escola. Hoje minhas ações são bem-vindas e tenho amostras de produções dos próprios estudantes nos corredores da escola e na sala de aula. As discussões sobre gênero são permitidas e tornaram-se pauta inclusive da formação dos docentes (PEA) graças à gestão e, em especial, ao nosso coordenador, o Cadu.

Além disso, também coordenei o Projeto “Memorial do Espaço de Bitita”, que visa a celebrar os 60 anos da escola (em 2020). Para isso, criei o grupo “Guardiões da Memória” com estudantes do 7º Ano e saímos a campo para entrevistar pessoas que trabalham ou estudam aqui. Entrevistamos, entre outras pessoas, a dona Iracema, uma das moradoras mais antigas da Vila e estudante da EJA na nossa escola. Esse Projeto teve destaque na Mostra Cultural do dia 19/10/2019.

Em suma, estou satisfeita trabalhando nesta escola apesar de todas as dificuldades que enfrentamos no dia-a-dia para estimular nossos estudantes a se apropriar do conhecimento humano e a produzir mais conhecimento.

Professora F – Português

Meu nome completo é Fernanda Zientara Nascimento, tenho 48 anos e sou do sexo feminino.

Tenho Bacharelado em Letras, pela Universidade de São Paulo (1997). Licenciatura plena nas áreas de Português e Espanhol, pela Universidade de São Paulo (2000). Especialização em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade do Noroeste de Minas (2010). Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2015).

Atuei como professora de Espanhol, por mais de 10 anos, na rede particular. Desde 2002, sou professora de Português na rede municipal de ensino de São Paulo

[...] No tocante à Escola, posso destacar como ponto positivo o grupo de profissionais, que é incrível! Como ponto negativo, a infraestrutura que a própria Prefeitura oferece. Os espaços físicos da escola poderiam ser melhor projetados (o prédio é antigo); porém, buscamos organizá-lo de forma acolhedora.

[...] Na maioria das vezes, me sinto bem preparada para receber os alunos migrantes/refugiados em sala de aula. Entretanto, há situações que nos exigem mais. Por exemplo, recebemos algumas crianças/adolescentes afegãos. Eles se comunicam em persa e compreendem umas poucas palavras em inglês. Isso nos demanda um empenho extra.

[...] Com base nisso, o processo de ensino-aprendizagem é muito peculiar, uma vez que pressupõe um atendimento individualizado aos estudantes e requer ajuste de materiais e metodologias para atendê-los melhor. Além disso, nos exige tempo de planejamento e de troca com os parceiros da área.

[...] Repenso minhas práticas semanalmente, realizando ajustes, seja nos roteiros de aprendizagem, seja em atividades isoladas (traduzidas).

[...] Na minha opinião, os *Roteiros de Aprendizagem* são uma proposta rica em possibilidades, pois nos possibilita trabalhar com a autonomia dos estudantes, de forma geral, enquanto podemos nos dedicar a alguns alunos de forma mais minuciosa. Também nos permite fazer ajustes, traduzir materiais e construí-los de forma adaptada. Tivemos uma aluna marroquina que relatara o quanto os roteiros lhe facilitavam compreender as explicações que perdia durante as aulas expositivas.

Os estudantes têm flexibilidade para escolherem as matérias que irão estudar naquele dia, todas relacionadas com o tema de seu roteiro. Além disso, têm duas aulas fixas, que funcionam como oficinas, onde o professor utiliza para tirar dúvidas, trabalhar algum tema específico do roteiro ou tratar de algum assunto de interesse do grupo.

As aulas acontecem nas chamadas “salas ambientes”, onde os professores de diferentes componentes curriculares ficam à disposição dos alunos e alunas, atuando como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que, durante as aulas nas salas ambientes, os estudantes se locomovem durante os intervalos das aulas e sentam em grupos com colegas de diferentes turmas (6º ao 9º ano), trocam ideias e informações sobre diferentes assuntos referentes ao seu roteiro ou algum outro assunto de interesse do grupo.

[...] O principal motivo de muitos dos nossos projetos é promover o acolhimento e a inclusão. Há algum tempo tenho participado do Projeto Escola Apropriada. Também participo do Slam escolar (Slam Bitita) e, atualmente, dos Comitês que estamos formando neste momento.

[...] Os Comitês podem ganhar força entre os estudantes, pois promovem a participação democrática dos estudantes. [...] eles tiveram início com um grupo pequeno de alunas em 2019, e trataram de vários temas sensíveis e convidaram a Coordenação Pedagógica para ajudá-las. Esse Projeto ficou parado durante a pandemia e, no ano de 2022, o diálogo entre os estudantes foi sendo restabelecido. Cada sala de aula elege dois estudantes para representá-los. [...] instituíram os seguintes Comitês:

1. Migração: escola Apropriada
2. Abraço: que trata da primeira recepção dos alunos que chegam á escola, onde os estudantes representantes explicam a dinâmica da escola
3. Espaços, estudos e organização (envolve a discussão sobre espaços, limpeza, locomoção)
4. Comunicação – trata das redes sociais e divulgação
5. Semear: trata de questões ambientais e da horta da escola
6. Diálogos de gênero
7. Práticas anti racistas
8. Artes e cultura
9. Esportes
10. festas

[...] No entanto, quase todos os estudantes são envolvidos em reuniões quinzenais e realizam rodas de conversas.

APÊNDICE V

DOCUMENTOS ORIENTADORES – MARCOS LEGAIS

Quadro 1 – Marcos legais – Refugiados

1951/1954	Convenção – estatuto dos refugiados	1.º instrumento de proteção e que traz a definição do termo “refugiado”
1967	Protocolo – estatuto dos refugiados	Trouxe a ampliação da definição de “refugiado”
1969	OUA – organização da Unidade Africana	Que trata dos principais problemas dos refugiados na África
1984	Declaração de Cartagena	Resoluções sobre a situação dos refugiados na América latina
1997	Estatuto dos refugiados	Define mecanismos para a implementação do estatuto dos refugiados de 1951.
2014	Resolução normativa n.º18	Estabelece os procedimentos aplicáveis ao pedido e tramitação da solicitação refúgio e dá outras providências.
2017	Lei 13445 de 2017	Institui a Lei de Migração

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 – Marcos legais- Educação Inclusiva no Brasil

1961	Lei n.º 4024	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência)
1971	Lei nº 5692	Segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
1988	Constituição Federal	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a

		igualdade de condições de acesso e permanência na escola”
1989	Lei n.º 7853	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino
1990	Lei n.º 8069	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei N° 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
1994	Política nacional de Educação Especial	Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.
1996	Lei n.º 9394	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
1999	Decreto n.º 3298	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular
2001	Lei n.º 10172	O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência.

		Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante
2001	Resolução CNE/CEB n.º 2	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.
2002	Resolução CNE/CP n.º1/2002	“diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva , afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.
2002	Lei n.º10436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2005	Decreto n.º 5626/05	Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007	Plano de Desenvolvimento da educação (PDE)	o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007	Decreto n.º6094	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.
2008	Política Nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008	Decreto n.º 6571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de

		<p>acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.</p>
2009	Resolução n.º4 CNE/CEB	<p>orienta o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto N° 6.571.</p>
2011	Decreto n.º 7611	<p>Revoga o decreto N° 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
2011	Decreto n.º 7480	<p>Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).</p>
2012	Lei n.º 12764	<p>A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.</p>
2014	Plano Nacional de Educação	<p>A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.</p>
2019	Decreto n.º 9465	<p>Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três</p>

		frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
2020	Decreto n.º 10502	Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Marcos legais – Educação Inclusiva Internacional

1990	Declaração Mundial de educação para todos	No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.
1994	Declaração de Salamanca	Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.
1999	Convenção de Guatemala	A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto n° 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”
2009	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência	A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todos as etapas de ensino.
2015	Declaração de Incheon	O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva

2015	Objetivos Desenvolvimento Sustentável	de Originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva , equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
------	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

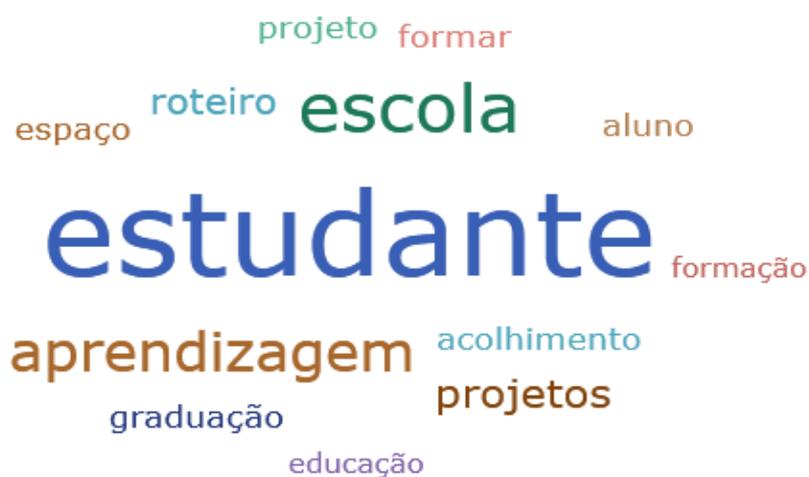
Quadro 4 - Documentos Orientadores sobre os Estudantes Imigrantes

Estudantes imigrantes: matrículas e certificados https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/MATR%c3%8dCULA_FINAL-compressed.pdf
Estudantes imigrantes: acolhimento https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf

APÊNDICE VI

Nuvem de Palavras relacionadas à Escola

Nuvem de Palavras – resultado análise software Atlas TI - análise de importância das expressões utilizadas pelos professores quando se referem à Escola - professores que responderam ao Questionário.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados referentes ao Questionário.

APÊNDICE VII

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES/AS DA ESCOLA

Parte A – Roteiro das Questões (acompanhado do TCLE)

Pesquisa EMEF INFANTE DOM HENRIQUE

O direito à Educação: percepções dos professores sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão.

Seção 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) docente,

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O direito à Educação: percepções dos professores sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão”, a ser realizada pela Universidade Católica de Santos, cuja pesquisadora responsável é Adriana Mallmann Vilalva. Os objetivos da pesquisa são: identificar, observar e analisar as representações sociais dos docentes, no que dizem respeito às práticas, em seus contextos de trabalho, para inclusão e acolhimento de jovens migrantes/refugiados em escolas de ensino fundamental II, analisando em conjunto, o Direito à Educação.

A sua participação nesta pesquisa se deve por estar docente na EMEF Infante Dom Henrique. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Sua participação não é obrigatória, nem remunerada, bem como, nada será pago pela sua participação e consiste em a) responder ao questionário eletrônico, com perguntas fechadas, abertas e evocação livre de palavras, b) entrevista realizada presencialmente, de forma individual, com prévio agendamento, caso permitido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) ou em ambiente virtual, em local seguro e adequado para resguardar sua privacidade e c) observações das práticas em sala de aula e/ou atividades, se permitido.

Tanto as entrevistas quanto as observações serão gravadas por áudio e a transcrição literal em texto será submetida à sua apreciação para autorização do uso das informações, sem identificação do sujeito. As gravações serão descartadas após a apreciação do texto.

Nesta pesquisa, os riscos passíveis de ocorrer são: a manifestação de embaraço ou constrangimento ao responder o questionário, a interferência na vida e na rotina dos participantes, restrição de tempo do sujeito para responder ao questionário e participar da entrevista e limitações tecnológicas para responder ao questionário e/ou entrevista virtual, situações nas quais o participante poderá interromper ou desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento e/ou pedir a saída da pesquisadora do ambiente, sem nenhum prejuízo.

A pesquisa, direta e imediatamente, não trará benefício aos participantes, no entanto, esperamos contribuir para novos conhecimentos e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes, com intercâmbio dos resultados, em relação às mulheres em situação de vulnerabilidade social. Você terá a opção de receber uma cópia digital da tese finalizada.

Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por levantamento bibliográfico, documentos públicos (editais, projetos aprovados

e dados estatísticos), questionário, entrevistas narrativas e observações das atividades de ensino. Os sujeitos participantes não serão identificados. A pesquisa poderá ser divulgada em revistas especializadas e eventos nas áreas da Educação, bem como em uma tese digital.

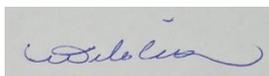
Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras, por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação, basta entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora, a orientadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Santos, por meio dos contatos que constam junto ao campo das assinaturas.

Este documento (TCLE) está elaborado eletronicamente, que deve ser assinalada a autorização de participação, que fica disponível ao pesquisador e ao participante voluntário(a).

Termo de compromisso dos pesquisadores

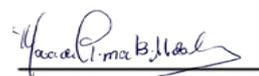
Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.



Pesquisadora

Adriana Mallmann Vilalva

Doutoranda em Educação



Orientadora

Profa. Dra. Maria de Fátima
Barbosa Abdalla

Unisantos

Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade Católica de Santos

Telefone: 3205-5555 – ramal 1204

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

- Sim.
 Não.

Nome:

Email:

Unidade:

Cargo:

Função:

Local e data: São Paulo,

Assinatura:

Seção 02 – Perfil do professor

1. Quantos anos você tem?

2. Qual o seu sexo
 feminino
 masculino

- prefiro não dizer
3. Qual é o seu grupo étnico?
 branco
 hispânico ou latino
 preto ou afro-americano
 outro
4. Qual o seu estado civil?
 solteiro
 casado
 viúvo
 divorciado
 separado
 união estável
 outro
5. Qual o seu maior nível de escolaridade?
 faculdade
 graduação
 pós-graduação
 doutorado
 outros
6. Qual sua área de atuação?

7. Desde quando atua como docente?

8. Após a graduação, realizou algum outro curso ou formação complementar?

9. Se respondeu sim na questão anterior, por favor descreva quais cursos ou formação realizou.

10. O Direito à Educação é um direito de todos. O que você acha dessa afirmação, nos dias atuais?

11. Você leciona em uma escola que recebe muitos alunos de outros países. Como você vê o processo de ensino/aprendizagem dos educandos?

12. Sobre suas práticas pedagógicas. Você se sente preparado para receber os alunos migrantes/refugiados em sua sala de aula?

13. Com que frequência você repensa suas práticas?

14. O que você acha do modelo de ensino adotado pela escola, em específico, os roteiros de aprendizagem?

15. Você acha que os roteiros contribuem para o enfrentamento dos desafios da diversidade?

16. Sua escola é conhecida por trabalhar com muitos projetos. Você participa de algum?

17. O que você acha dos projetos desenvolvidos na escola para o acolhimento?

18. Você poderia descrever qual o projeto que acredita ser o mais relevante para os alunos.

19. Agora, defina acolhimento em uma palavra.

20. Defina a Escola em que você trabalha em uma palavra.

21. Agora, escreva uma palavra sobre "ser professor".

22. Você acredita que os espaços escolares (espaços físicos da escola) contribuem para a inclusão dos jovens?

23. Você acredita que os jovens de outras nacionalidades, que chegam anualmente em sua escola, se sentem acolhidos pelos demais estudantes?

24. Como você se sente em relação à diversidade em sala de aula - em uma palavra.

25. Das experiências que presenciou no campo da Educação, qual delas considera mais significativa no seu trabalho?

26. Em relação a esta Escola, o que considera positivo? E negativo?

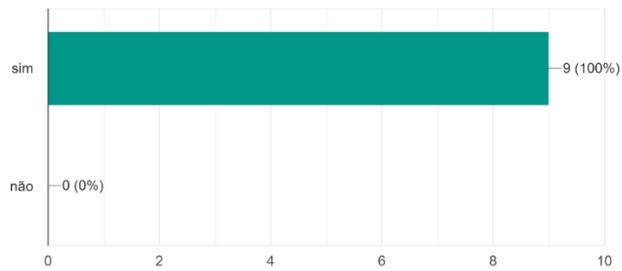
Parte B – Respostas ao Questionário

**NO DIA 20/04/2023 – dados digitados pela autora e compilados pelo Google forms Nove (09)
professores participantes**

A partir das respostas, foram elaborados os gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Perfil do Professor

Você concorda em participar desta pesquisa?
9 respostas



Fonte: com base nos dados coletados.

Perfil professor

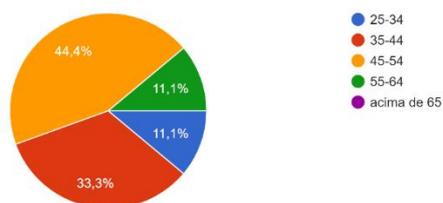
Nome: 9 respostas dos/das professores/as (só com as iniciais para não serem identificados)

O. P. R. S.
T, N. S.
E. S.
F. Z. do N.
R. M. G. P.
A. S. F.
A. S. G. F.
W. G.
C. C. T.

Gráfico 2 – Idade

Questão 1

Quantos anos você tem?
9 respostas



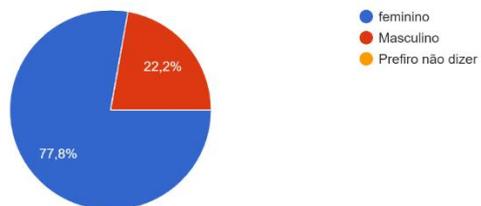
Fonte: com base nos dados coletados.

Gráfico 3 – Sexo

Questão 2

Qual é o seu sexo?

9 respostas



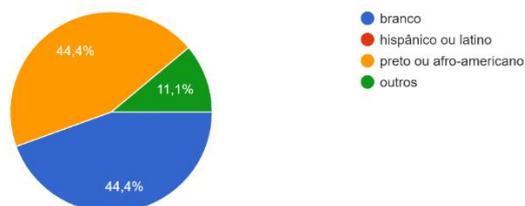
Fonte: com base nos dados coletados.

Gráfico 4 – Grupo Étnico

Questão 3

Qual é o seu grupo étnico?

9 respostas



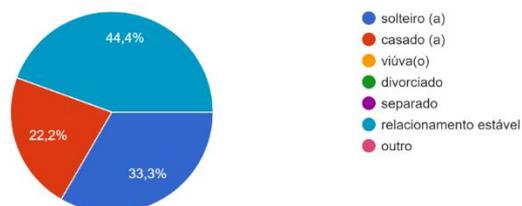
Fonte: com base nos dados coletados.

Gráfico 5 – Estado Civil

Questão 4

Qual seu estado civil?

9 respostas



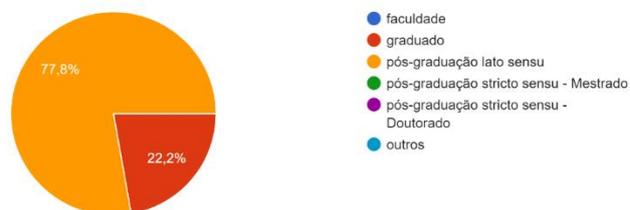
Fonte: com base nos dados coletados.

Gráfico 6 – Escolaridade

Questão 5

Qual o seu maior nível de escolaridade?

9 respostas



Fonte: com base nos dados coletados.

Questão 6 – Qual sua área de formação? Nove (9) respostas

- Matemática.
- Letras – Língua Inglesa.
- Educação Infantil e Ensino Fundamental I.
- Docência – área de Português/Literatura.
- Sou professora de História.
- Professor Ensino Fundamental I.
- Educação Especial.
- Ciências Biológicas.
- Educação – Artes.

Questão 7 – Desde quando atua como docente? Nove (9) respostas

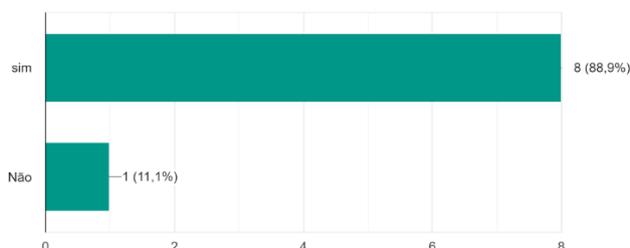
- 2002.
- Há 17 anos.
- Desde 1996.
- Desde 2002 na rede municipal. Desde 1996 na rede particular (até 2008).
- Desde 1991. Na rede municipal de SP desde 2010.
- 1994.
- 2011.
- 15 anos.
- 2009.

Gráfico 7 – Escolaridade

Questão 8

Após a graduação, realizou algum outro curso ou formação complementar?

9 respostas



Fonte: com base nos dados coletados.

Questão 9

Se respondeu sim, na questão anterior, por favor descreva quais cursos ou formação realizou 9 respostas.

- Pedagogia. Extensões na área da Educação, pós graduação na área de Matemática.
- Extensão universitária e pós graduação na área da Educação.
- Alfabetização de Jovens e Adultos; pós-pedagogia hospitalar.; curso de supervisão escolar e coordenação etc.
- Pós graduação em psicopedagogia institucional e graduação em Pedagogia.
- Formação PNAI – curso de alfabetização e letramento. Didática do ensino superior. •Cursos oferecidos pela SME.
- Especialização em AH/SD; Mestrado; cursando Doutorado.
- Especialização em Educação Ambiental.
- Pós-graduação em psicomotricidade e formação em pedagogia griô.

Questão 10

O Direito à Educação é um direito de todos. O que você acha dessa afirmação, nos dias atuais? 9 respostas

- A educação é uma garantia, de fato, as pessoas acessam a educação muito mais que em tempos/anos atrás. Mas o fato, é que a educação precisa de investimentos para melhorar sua oferta.
- Concordo com a afirmação é um direito. Há o acesso dos estudantes garantido, porém a permanência por vezes é dificultada, pois em algumas comunidades, outros direitos não são garantidos como moradia ou saúde, por exemplo.
- Como trabalho nessa escola há 11 anos, acredito que aqui fazemos o possível para garantir esse direito.

•Concordo com a afirmação embora infelizmente nem todos tenham acesso à educação de qualidade (ainda em 2023). Em muitos locais, não há escola (interior, fazenda) e as escolas que funcionam contam com poucos recursos humanos e financeiros. A desigualdade entre recursos destinados à escola pública e à rede privada é muito grande. Economiza-se demais com a educação pública.

•É um direito assegurado por lei, portanto o lugar de todas as crianças é na escola e uma escola que respeite e promova a cidadania independente de qualquer diferença de possa apresentar.

•Sim, é um direito de todos, porém muitos não tem acesso, devido suas condições financeiras ou falta de interesse.

•É algo que deveria ser garantido a todos os estudantes, porém ainda não conseguimos atender à totalidade dos alunos seja pelas condições da própria unidade escolar (infraestrutura, materiais, funcionários); seja pela exclusão que a própria estrutura educacional proporciona em alguns segmentos, haja vista a recente reforma do ensino médio, que acaba criando lacunas da formação dos jovens.

•A Educação é um direito fundamental para o desenvolvimento individual e até mesmo coletivo do indivíduo na sociedade. Por ser fundamental tem de ser democrático.

•Concordo. A educação é uma forma eficiente de gerar mudanças, e as mudanças devem chegar a todos, para tal, os que guiarão essas ações devem ser o mais plural possível.

Questão 11

Você leciona em uma escola que recebe muitos alunos de outros países. Como você vê o processo de ensino/aprendizagem dos educandos?9 respostas

•Os educandos de outros países são bem acolhidos e recebem a atenção necessária para o seu processo de ensino-aprendizagem.

•Vejo no início da chegada dificuldades devido a barreira da língua, pois eu não entendo ou falo línguas estrangeiras, mas aos poucos, com o acolhimento de professores e estudantes, o processo vai se desenrolando de forma satisfatória. Além disso, os aplicativos de tradução são excelentes ferramentas.

•No início é muito complicado por conta do idioma, nós usamos os recursos que temos, nos comunicamos com o google tradutor e muitas vezes os próprios estudantes nos auxiliam nessa comunicação. E por volta de 3 meses o estudante já está falando a nossa língua. Confesso que por ser da área de matemática não tenho muita dificuldade em relação a isso, já que ela é universal.

•Algumas barreiras surgem para dificultar o processo ensino/aprendizagem dos estudantes migrantes, como o idioma (temos estudantes afegãos recém chegados que só falam persa), as barreiras culturais (estudantes bolivianos e angolanos perguntam por que há “tanta bagunça” na escola e por que os professores não usam castigos físicos com os estudantes.

•Buscamos a equidade, o respeito e a valorização independente de qualquer outra forma de educar.

•O processo ocorre de forma tranquila, procurando respeitar o grau de dificuldade desses alunos.

•É um processo muito peculiar, uma vez que pressupõe um atendimento individualizado dos estudantes e requer ajustes de materiais e metodologias para 268tende-los melhor. Além disso nos exige tempo de planejamento e de troca com os parceiros da área.

•A grande maioria dos estudantes migrantes que chegam à escola demonstra um grande interesse pelos estudos, apesar das dificuldades enfrentadas, principalmente nas questões de língua, eles conseguem sim bom desenvolvimento nos estudos.

•Sim. Eu vejo como um desafio que é aceito e encarado por todo um grupo, o que facilita muito a prática de ações. Creio que os estudantes percebem esse interesse por parte dos professores e se sentem motivados a entrar nos estudos e a se dedicar.

Questão 12

Sobre suas práticas pedagógicas. Você se sente preparado para receber os alunos migrantes/refugiados em sua sala de aula?9 respostas

- A oferta de um curso de idioma para o professor em nossa escola seria uma boa estratégia para facilitar nossa comunicação. Mas, mesmo diante de alguns idiomas pouco comuns como: bengali, persa, dentre outros. Sabemos que não é possível conhecermos todos os idiomas, mas compreender ao menos 1 outro idioma, facilitaria a minha atuação.
- Acredito que perto de quando cheguei aqui em 2019, estou um pouco mais preparada. Estar numa escola assim.
- Como disse na resposta anterior, acredito que tenha maior facilidade na área de matemática, eles se sentem mais próximos.
- Sempre tentamos oferecer a melhor experiência de ensino-aprendizagem. Contudo, nem sempre me sinto preparada para receber sobretudo estudantes migrantes que não falam português, espanhol ou inglês (3 idiomas que conheço bastante bem).
- Nunca estamos 100%. Cada aluno(a) trás consigo uma bagagem muito grande. A troca é fundamental e buscar formação sempre.
- Sim, pois trato todos os meus alunos da mesma maneira.
- Na maioria das vezes, sim. Entretanto, há situações que nos exigem mais. Por exemplo, recebemos algumas crianças/adolescentes afegãos. Eles se comunicam em persa e compreendem poucas palavras em inglês. Isso nos demanda um empenho extra.
- Embora a escola receba muitos alunos migrantes/refugiados, ainda considero-me estar em constante preparo.
- Não. Porque cada estudante traz suas peculiaridades e é necessário um tempo para investigar as possibilidades, planejar, introduzir e acompanhar atividades, e nem sempre temos esse tempo, e vamos descobrindo ao longo do processo. É como trocar o pneu de um carro andando.

Questão 13

Com que frequência você repensa suas práticas?9 respostas

- Diariamente. As tentativas para o "acerto" são muitas e complementá-las é necessário, logo, as práticas são sempre repensadas para inovar.
- O tempo todo. Sempre procuro escutar as demandas dos estudantes e da comunidade e revejo meus materiais e práticas.
- Nós trabalhamos com roteiros de aprendizagem, esses roteiros são mensais, eu repenso a minha prática durante a realização dos roteiros, de modo que percebo o que preciso mudar no próximo.
- Nossos planejamentos acontecem em vários níveis, coletivamente e individualmente.
- Todo semestre revemos os conteúdos e práticas que envolvem os roteiros, e individualmente ao planejar cada aula, tento repensar minhas práticas, sempre avaliando o que deu certo ou não para cada estudante.
- Costumo fazer cursos oferecidos pela SME com esta temática e participar do PEA onde elegemos um tema para ser estudo no coletivo.
- Na verdade, repenso em vários momentos, mas ao final dos bimestres ou semestre, procuro ter um olhar mais atento.

- Semanalmente. Sempre realizamos ajustes, seja nos roteiros de aprendizagem, em atividades isoladas (traduzidas), entre outras.
- O tempo todo em que há oportunidades, principalmente nos momentos de formação coletiva que há semanalmente na escola.
- Repenso minhas práticas a todo o momento. Revejo e reavalio a importância de cada atividade.

Questão 14

O que você acha do modelo de ensino adotado pela escola, em específico, os roteiros de aprendizagem?9 respostas

- Na minha opinião os roteiros contribuem no sentido da diversidade, considerando cada sujeito diante de seu tempo para aprendizagem, suas potencialidades e/ou dificuldades, maior possibilidade de adequação.
- Acho incrível. pedi minha transferência de uma escola que estava há 7 anos para poder experimentar essa metodologia. É um material que é ponte para acessar os conhecimentos que dá autonomia aos estudantes e que nos ajuda a detectar as especificidades e dificuldades de cada pessoa.
- Sou suspeita para falar, estou desde o início do processo, acredito na autonomia dos estudantes e já vi melhores resultados na minha área.
- Acredito que os roteiros de aprendizagem promovem a autonomia e sentido de cooperação dos estudantes, ampliando, ou melhor maximizando a experiência de ensino/aprendizagem.
- Os roteiros de aprendizagem é carro chefe do fundamental II juntamente com outros projetos. acho ótimos, diferenciados.
- Penso que seja uma proposta rica em possibilidades, pois nos possibilita trabalhar com a autonomia dos estudantes, de forma geral, enquanto podemos nos dedicar a alguns alunos de forma mais minuciosa. Também nos permite fazer ajustes, traduzir materiais e construí-los de forma adaptada. Tivemos uma aluna marroquina que relatava o quanto os roteiros lhe facilitavam compreender as explicações que perdia durante as aulas expositivas.
- O projeto "roteiros de aprendizagem" possibilita uma aproximação maior com os estudantes e o desenvolvimento da autonomia que ao meu ver são fatores importantes que tem trazido bons resultados.
- Creio ser um modelo muito eficiente, quando falamos de acompanhamento individualizado, porque permite uma aproximação com os estudantes.

Questão 15

Você acha que os roteiros contribuem para o enfrentamento dos desafios da diversidade?9 respostas

- Com certeza. Os roteiros possibilitam a acessibilização/adequação/adaptação das atividades educacionais, de acordo com as necessidades.
- Acredito que sim, mas não só, pois precisamos de momentos coletivos de diálogo que ainda os roteiros não propiciam. mas estamos construindo esses espaços nos comitês.
- Com certeza, nós trabalhamos com temas pensados coletivamente afim de trabalhar todos os desafios da escola.
- Sim. O fato de os estudantes realizarem as atividades dos roteiros em quartetos (grupos que geralmente incluem indivíduos migrantes trabalhando juntos) contribui muito para enfrentar esses desafios.

•É uma oportunidade que temos para discutir temas abrangentes que conversam com a realidade dos nossos alunos.

•Sim, pelo menos, procura.

•Sim. Além da possibilidade natural do material escrito em mãos, com as explicações necessárias às atividades, os roteiros tratam de diversos temas pertinentes que levam a refletir sobre o mundo.

•Sim, pois são sempre tratados nos roteiros questões sobre diversidades.

•Sim, acredito. Por conta das aulas fixas que nos permite trabalhar assuntos pertinentes à sociedade como, por exemplo, a diversidade.

Questão 16

Sua escola é conhecida por trabalhar com muitos projetos. Você participa de algum?9 respostas

•Sim. os projetos contribuem para a formação integral dos sujeitos.

•Sim, participo do comitê mundo artístico, da Radio Bitita e do Slam bitita. Projeto território Arte e natureza (fundamental1).

•Sim, além dos projetos com os roteiros de aprendizagem, participo do projeto dos comitês - "espaços de estudos".

•Sim, roteiros de aprendizagem; projetos diálogos sobre gênero para uma cultura de paz; comitê diálogo sobre gênero; guardiões da memória.

•Sim, Escola apropriada, Projeto Semear.

•Participo das formações, quando posso. Irei participar de curso oferecido pela SME e/ou instituição federal.

•Sim. Há algum tempo tenho participado do Projeto Escola Apropriada. Também participo do Slam escolar (Slam Bitita) e atualmente dos comitês que estamos formando neste momento.

•Sim, do projeto "roteiros de aprendizagem".

•Sim.

Questão 17

O que você acha dos projetos desenvolvidos na escola para o acolhimento?9 respostas

•Atualmente temos o comitê do abraço, que prevê ações para o acolhimento. mas a escola tem de forma institucionalizada ações que promovam a acolhimento de todos.

•São fundamentais para o bom convívio e o respeito às diferenças. Eu mesma me senti muito bem acolhida quando cheguei aqui.

•Acredito que fazemos um belo trabalho de acolhimento com os estudantes da nossa, o comitê está relacionado a isso.

•Geralmente, destacamos estudantes "da casa" e comunicativos para receber os estudantes novos, sobretudo migrantes e apresentá-los à escola, funcionários, professores e colegas.

•Todos os projetos contribuem para o acolhimento, para que os alunos possam trocar informações e saberes.

•Acho ótimos.

- Creio que este seja o principal motivo de muitos de nossos projetos é promover o acolhimento e a inclusão.

- Os projetos são todos importantes para o acolhimento, inclusive há um roteiro de aprendizagem que chamamos de "boas-vindas" com o intuito de acolher os estudantes novos na escola.

- Acho que os projetos, como os comitês, servem muito bem ao acolhimento, uma vez que são diversos estudantes de todos os anos promovendo encontros, trocas e respeito mútuo.

Questão 18

Você poderia descrever qual o projeto que acredita ser o mais relevante para os alunos?9 respostas

- Posso citar alguns, mas todos têm sua importância. O projeto educação sem fronteiras que possibilita o acesso dos estudantes ao IFSP, o projeto de Apoio Pedagógico (PAP), a SRM, comitês e muitos outros. Os projetos contribuem para o desenvolvimento de forma integral.

- O conjunto dos projetos são relevantes: roteiros, comitês e o projeto de apoio pedagógico, slam.

- Acredito que a escola como um todo tem um conjunto de projetos relevantes, muito importantes. O apoio pedagógico para os estudantes é um dos mais importantes.
todos

- Todos os projetos são relevantes, mas acredito que o projeto escola Apropriada é o mais relevante.

- Os projetos de fortalecimento.

- Penso que atualmente os comitês podem ganhar força entre os estudantes, pois promove a participação democráticas dos estudantes.

- Todos os projetos são relevantes, mas acredito que os "roteiros de aprendizagem" seja um projeto bem completo.

- Difícil falar só um, pois todos se complementam, mas acredito que o apoio pedagógico (PAP) ajuda bastante no desenvolvimento dos estudantes.

Questão 19

Agora, defina acolhimento em uma palavra. Nove (9) respostas.

- Empatia.
- Abrço.
- Carinho.
- Afeto/pertencimento.
- Respeito.
- Confortar.
- Incluir.
- Cuidado.
- Carinho.

Gráfico - 8

Questão 20

Defina a escola em que você trabalha em uma palavra.

9 respostas



Fonte: com base nos dados coletados.

Questão 21

Agora, escreva uma palavra sobre "ser professor". 9 respostas

- (Des)valorização
- Ser ponte.
- Empatia.
- Interagir.
- Aprender.
- Fundamental.
- Realizada.
- Aprender.
- Esperança.

Questão 22

Você acredita que os espaços escolares (espaços físicos da escola) contribuem para a inclusão dos jovens? Nove (9) respostas

- Não. precisamos de um prédio mais moderno que considerem o nosso território e a nossa realidade.
- Alguns, sim, outros não. Há espaços muito ruidosos que não incluem pessoas sensíveis ao som ou com alguma deficiência.
- Sim, as disposições das salas de aula divididos em grupos de estudos, entre outras
- Sim. O bosque é uma ótima área de convivência. E as salas ambiente também.
- Nem sempre. dependendo do Projeto falta espaços, salas apropriadas e com mais espaços.

- Não totalmente, pois temos pouco espaço.
- Creio que os espaços poderiam ser melhor projetados (o prédio é antigo), porém buscamos organizá-lo de forma acolhedora.
- Contribuem sim, mas há muitas coisas que precisam ser melhoradas.
- Sim, pois tudo contribui para o contato do grupo e as placas de informações em vários idiomas.

Questão 23

Você acredita que os jovens de outras nacionalidades, que chegam anualmente em sua escola, sentem-se acolhidos pelos demais estudantes

- Acredito que pela maioria sim, pois eles se esforçam para incluir, mostram os objetos e falam como se chama.
- Acredito que sim, pois presencio as interações entre eles.
- No início eles interagem mais com os estudantes de sua nacionalidade, a partir das intervenções dos professores, como formar grupos, por exemplo, contribui para as demais interações
- Penso que é um processo. Durante um período de pandemia e ensino remoto, muitos desses laços foram rompidos. Nesse momento estamos restabelecendo esse ambiente e o clima tem melhorado
- Sim os estudantes são, no geral, muito carinhosos e eu observo primeiro como eles interagem entre si.
- Trabalhamos para que seja acolhido e que se sintam respeitados.
- Sim.
- Sim, em parte. Ainda, temos problemas de acolhimento (e até de xenofobia), mas aprendemos todos os dias a lidar com eles.

Questão 24

Como você se sente em relação à diversidade em sala de aula? Justifique em uma palavra. 9 respostas

- Empática.
- Encantada.
- Desafiada.
- Confortável.
- Mediador.
- Motivadora.
- Acolhida.
- Experiências.
- Satisfeito.

Questão 25

Das experiências que presenciou no campo da Educação, qual (quais) delas considera mais significativa (s) em seu trabalho?9 respostas

- Gosto do trabalho em parceria com as famílias e com os professores porque repercutem em melhores resultados.
- Promover o *Slam* que é um campeonato de poesia oral em que os participantes declamam poemas autorais e trazem sua realidade, identidade diante de todos.
- Para mim, sem sombra de dúvida, os roteiros de aprendizagem foi um aprendizado imenso para minha prática.
- A realização dos roteiros de aprendizagem, sobretudo o sentido de cooperação entre os estudantes.
- Receber um ex-aluno e ouvir: "Professor, você fez a diferença".
- Trabalhar com alunos que possuem alguma deficiência
- Certamente, o Projeto "Escola Apropriada" foi um divisor de águas.
- Os resultados positivos do grande projeto "roteiros de aprendizagem".
- A ajuda espontânea de estudantes para com os outros.

Questão 26

Em relação a esta Escola, o que considera positivo? E negativo? Nove (9) respostas

- As práticas de inclusão. A rotatividade de alguns públicos.
- Positivo: diversidade e a inclusão. negativo: espaços físicos internos e o número reduzido de profissionais.
- O grupo de trabalho e a nossa comunidade de estudantes. a parte negativa é que não temos muito espaço para tudo o que queremos fazer.
- Positivo: diálogo. Negativo: falta de recursos (humanos e financeiros).
- Positivo: O engajamento de todos os colegas nos projetos. Negativo: a pouca participação da comunidade do entorno na UE.
- Positivo: ser inovadora. Negativo: espaço físico.
- Positivo: o grupo de professores é incrível. Negativo: a infraestrutura que a própria prefeitura oferece.
- Positivo: equipe. Negativo: alguns problemas de espaço físico.
- Positivo: o grupo de professores dispostos a aceitar os desafios. Negativo: falta tempo para esse grupo de professores conversar mais e se preparar melhor para receber de forma adequada os estudantes.

ANEXOS

ANEXO I

Autorização de Pesquisa na Escola

Projeto – Olhares Psicossociais para a prática docente – FCC/CIERS-Ed

MANIFESTAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PELO LOCAL ONDE SERÁ DESENVOLVIDA A
PESQUISA OU GESTOR(A)/DIRIGENTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Declaro estar de acordo com a realização do trabalho de pesquisa nesta unidade e asseguro facilitar as medidas cabíveis para o desenvolvimento do Projeto "Olhares psicossociais para a prática docente".

Nome: Carlos Eduardo Fernandes Junior.

Unidade: EMEF Infante Dom Henrique.

Cargo ou função: Coordenador Pedagógico

Local e data: São Paulo, 16 de Setembro de 2013.

Assinatura: Carlos Eduardo Fernandes Jr.

Carlos Eduardo Fernandes Junior
Coordenador Pedagógico
RF: 753.556.2 V1



ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Professora R

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de pós graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Católica de Santos - Unisantos. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, cujo objetivo é questionar o lugar e o papel que a Escola de Ensino Fundamental II assume, quando se tem como desafio integrar as crianças refugiadas/migrantes ao ambiente escolar.

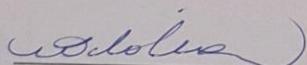
Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, se você assim desejar. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a), se for este o seu desejo.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

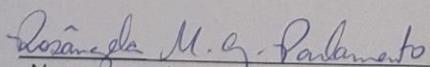
Atenciosamente



Adriana Mallmann Vilalva
Matrícula 201931090

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.


Nome e assinatura do participante

São Paulo, 22 de Outubro de 201
Local e data

rosangelaparlamento@gmail.com

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Professora F



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) docente,

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O direito à educação: percepções dos professores sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão”, a ser realizada pela Universidade Católica de Santos, cuja pesquisadora responsável é Adriana Mallmann Vilalva. Os objetivos da pesquisa são: identificar, observar e analisar as percepções dos docentes, no que dizem respeito às práticas, em seus contextos de trabalho, para inclusão e acolhimento de jovens migrantes/refugiados em escolas de ensino fundamental II, analisando em conjunto, o Direito à Educação.

Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Sua participação não é obrigatória, nem remunerada, bem como, nada será pago pela sua participação e consiste em a) responder ao questionário eletrônico, com perguntas fechadas, abertas e evocação livre de palavras, b) entrevista realizada presencialmente, de forma individual, com prévio agendamento, caso permitido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) ou em ambiente virtual, em local seguro e adequado para resguardar sua privacidade e c) observações das práticas em sala de aula e/ou atividades, se permitido.

Tanto as entrevistas quanto as observações serão gravadas por áudio e a transcrição literal em texto será submetida à sua apreciação para autorização do uso das informações, sem identificação do sujeito. As gravações serão descartadas após a apreciação do texto.

Nesta pesquisa, os riscos passíveis de ocorrer são: a manifestação de embaraço ou constrangimento ao responder o questionário, a interferência na vida e na rotina dos participantes, restrição de tempo do sujeito para responder ao questionário e participar da entrevista e limitações tecnológicas para responder ao questionário e/ou entrevista virtual, situações nas quais o participante poderá interromper ou

desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento e/ou pedir a saída da pesquisadora do ambiente, sem nenhum prejuízo.

A pesquisa, direta e imediatamente, não trará benefício aos participantes, no entanto, esperamos contribuir para novos conhecimentos e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes, com intercâmbio dos resultados, em relação às mulheres em situação de vulnerabilidade social. Você terá a opção de receber uma cópia digital da tese finalizada.

Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por levantamento bibliográfico, documentos públicos (editais, projetos aprovados e dados estatísticos), questionário, entrevistas narrativas e observações das atividades de ensino. Os sujeitos participantes não serão identificados. A pesquisa poderá ser divulgada em revistas especializadas e eventos nas áreas da Educação, bem como em uma tese digital.

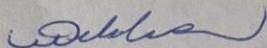
Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras, por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartado.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação, basta entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora, a orientadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Santos, por meio dos contatos que constam junto ao campo das assinaturas.

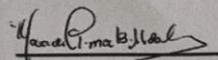
Este documento (TCLE) está elaborado eletronicamente, que deve ser assinalada a autorização de participação, que fica disponível ao pesquisador e ao participante voluntário(a).

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.



Pesquisadora
Adriana Mallmann Vilalva
Doutoranda em Educação
drikamallmann@gmail.com
(13) 997133333



Orientadora
Profa. Dra. Maria de Fátima
Barbosa Abdalla
Unisantos
mfabdalla@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade Católica de Santos
Telefone: 3205-5555 – ramal 1204
comet@unisantos.br

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim.

Não.

Nome: *Jonamanda Zientora do Nascimento*

Unidade: *EMEF Infante Dom Henrique*

Cargo: *Prof. Ensino Fund. II e Médio - Português*

Função: *Prof. Ensino Fund. II e Médio - Português*

Local e data: *São Paulo, 08 de abril de 2012.*

Assinatura:

