

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE  
ADOLESCENTES MIGRANTES E REFUGIADOS (AS):  
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL**

**DINALVA SOUZA FERREIRA OLIVEIRA**

**MARINGÁ  
2024**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO  
HUMANO**

**CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES  
MIGRANTES E REFUGIADOS (AS): CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO  
BRASIL**

Dissertação apresentada por DINALVA SOUZA FERREIRA OLIVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Linha de Pesquisa ensino aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. ERCÍLIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA.

MARINGÁ  
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48c

Oliveira, Dinalva Souza Ferreira

Cartas pedagógicas sobre a escolarização de adolescentes migrantes e refugiados (as) : contribuições para a educação no Brasil / Dinalva Souza Ferreira Oliveira. -- Maringá, PR, 2024.

107 f. : figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Migrações - Brasil. 2. Adolescentes estrangeiros - Educação - Brasil. 3. Adolescentes estrangeiros - Ensino e aprendizagem - Brasil. 4. Interculturalidade. 5. Refugiados - Brasil. I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 373.1829

Síntique Raquel Eleutério - CRB 9/1641

DINALVA SOUZA FERREIRA OLIVEIRA

**CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES  
MIGRANTES E REFUGIADOS(AS): CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO  
BRASIL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula  
(Orientadora) – UEM

Prof. Dr<sup>a</sup> Fabiane Freire França – UEM/UNESPAR  
Titular membro interno

Prof. Dr<sup>a</sup> Franciele Clara Peloso – UTFR/Pato Branco  
Titular membro externo

Maringá, 1 de abril de 2024.

*Dedico a presente pesquisa a minha amada filha Paula (Paulinha), que esteve ao meu lado por dezoito anos... acompanhando-me muitas vezes quando das leituras e/ou escritas deste texto, momentos que precisei parar para atender suas necessidades, às vezes retornando ao excerto, em outras adormecendo juntas. Sua presença encheu-me alegria e aprendizado, uma criança especial ensina coisas que não aprendemos no cotidiano escolar, o exercício contínuo do amor, da perseverança, da luta pela vida, da alegria mesmo em meio às adversidades. A Paulinha me ensinou a ser guerreira, a não desistir da vida, a amar de forma incondicional. Se eu pudesse definí-la em uma palavra seria: Alegria.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que é a fonte de toda sabedoria e conhecimento, o qual tem me ensinado o amor ao estrangeiro, um sentimento que não se resume a palavras, mas concretude de ações. O Instituto *Ethnos* Brasil existe para cumprir o propósito de lutar pela garantia de direitos e a promoção da dignidade da população migrante e refugiada. Obedecendo ao ensino de Cristo de amar o estrangeiro.

Ao meu querido pai Manoel José Ferreira (*in memorian*), meu exemplo de amor à família e de diálogo como solução para resolver os problemas da vida. À minha mãe querida, minha incentivadora, modelo de serviço ao próximo.

Aos meus irmãos e irmãs, Darcy, Edvaldo (*in memorian*), Dalva, Jorge, Miguel, Nivaldo, Eurípedes e Luiz, pelo apoio e motivação.

Ao meu querido esposo, Silvânio Barros de Oliveira, meu maior incentivador. Presente no cuidado com a Paulinha (*in memorian*), sem o qual eu não poderia nem ao menos ter iniciado esse projeto.

À minha amada filha Paulinha (*in memorian*) você foi uma joia preciosa, cheia de encantos e sorrisos... Gosto da expressão “especial” para se referir a pessoas com limitações, sejam intelectuais, motoras, visuais ou qualquer outro tipo de doença que afeta o sistema nervoso central, porque elas são realmente especiais e nos ensinam a todo tempo.

À professora Ercília, pela dedicação, empenho, preocupação e carinho. Também pelo cuidado para que eu não perdesse os prazos, nem me ausentasse das aulas, interesse próprio de quem ama o que faz, ser sua orientanda é motivo de orgulho.

Aos participantes desta pesquisa, adolescentes refugiados(as)/migrantes, vocês são verdadeiros(as) guerreiros(as), pagando um preço muito alto pelo egoísmo e a desumanização de governos opressores. Deixando para trás sua geografia, conquistas e segurança, por tudo isso, deveriam ser tratados com dignidade.

Aos professores voluntários do Instituto *Ethnos* Brasil, vocês entendem o valor que essas pessoas têm, por isso dedicam-se ao ensino de nosso idioma com diligência e entusiasmo, ensinam de forma humanizada, entendem que se seus(suas) alunos(as) aprenderem bem a língua portuguesa terão melhores oportunidades.

À Igreja Presbiteriana de Vila Operária pela acolhida a esta população sofrida, pagando aluguel quando eles não tinham condições, fornecendo cestas básicas, móveis, roupas, enfim, muitas ações em prol do estrangeiro em vulnerabilidade. Atitudes importantes que demonstram que os ensinamentos de Jesus são atuais.

## A Memória do Mar

[...] Quem dera você não fosse tão novinho.  
Você não teria esquecido da casa de fazenda,  
Da foligem em suas paredes de pedra,  
Do riacho onde seu tio e eu construímos mil  
Represas de menino.

[...] Mas aquela vida, aquela época,  
Parece um sonho agora,  
Até para mim,  
Um murmúrio  
Que há muito tempo se dissipou.

Primeiro vieram os protestos.  
Depois o cerco.

Os céus que cuspiam bombas.  
Fome.  
Enterros.

[...] Todos nós ansiosos pelo nascer do sol,  
Todos nós com medo desse mesmo momento.  
Todos nós à procura de um lar.

Ouvi dizer que somos indesejados.  
Que não somos bem-vindos.  
Que deveríamos levar nosso infortúnio à outra parte.

[...] Olho para o seu perfil  
Ao brilho dessa lua crescente,  
Meu menino,  
Seus cílios como uma caligrafia,  
Fechados em um sono inocente.  
Eu disse a você:  
“Segure a minha mão.  
Nada de mal vai acontecer”.

[...] Porque tudo o que posso pensar esta noite é  
Em como o mar é profundo,  
Como é grande, como é indiferente.  
Como sou impotente para proteger você de suas ondas.

(HOSSEINI, Kaled, Globalivros, tradução Pedro Bial, 2018.  
Baseado na história de Alan Kurdi, o menino sírio de 3 anos de idade  
encontrado morto afogado no mar Mediterrâneo fugindo da violência da guerra).

OLIVEIRA, Dinalva S. F. **Cartas Pedagógicas sobre a escolarização de Adolescentes Migrantes e Refugiados(as)**: Contribuições para a Educação no Brasil. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre a questão dos fluxos migratórios e seus efeitos na vida escolar dos adolescentes estrangeiros(as) no Brasil. O objetivo geral foi compreender quais as dificuldades enfrentadas por adolescentes refugiados(as) e migrantes nas escolas regulares da cidade de Maringá, Paraná, a partir da escrita de cartas pedagógicas elaboradas por esses(as) estudantes os(as) os(as) quais participam de uma Organização Não Governamental em contraturno escolar. Os objetivos específicos foram: desenvolver uma revisão de literatura sobre os(as) adolescentes migrantes e refugiados(as) no ambiente educacional brasileiro; investigar as cartas pedagógicas usadas como instrumento de pesquisa; analisar as cartas pedagógicas escritas pelos adolescentes migrantes participantes da Organização Não Governamental – ONG Instituto *Ethnos* Brasil. O problema da pesquisa foi: “Quais têm sido as dificuldades encontradas pelos(as) adolescentes refugiados(as) e migrantes nas escolas regulares da cidade de Maringá, no Paraná?”. A metodologia utilizada foi o estudo de caso dos(as) estudantes em questão, que frequentavam escolas regulares e que participavam de uma ONG na cidade de Maringá-PR, a qual promove acolhida e educação no contraturno escolar. Os procedimentos metodológicos foram a utilização de questionários sócio demográficos e a produção de cartas pedagógicas produzidas por eles(as). Participaram da pesquisa: 4 adolescentes de três nacionalidades diferentes: 1 ucraniano, 1 sírio e 2 venezuelanas. A fundamentação teórica utilizada foi baseada em Freire (2005, 2014, 2015), Moreira e Candau (2003, 2008) e a análise de dados foi de Bardin (2011). A partir dos levantamentos bibliográficos e das cartas elaboradas pelos(as) alunos(as) migrantes e refugiados(as) verificou-se três categorias de análise que foram: dificuldades devido ao idioma, ao preconceito e xenofobia e à falta de preparação da equipe escolar. Os resultados do presente estudo revelaram que a barreira da língua era um desafio a ser enfrentado tanto pelos alunos(as) migrantes e refugiados(as), quanto pelos(as) professores(as) e colegas, contudo, este não era o único problema e é preciso trabalhar ações contra o preconceito e a xenofobia. E, a falta de preparação para atuação com a demanda de alunos(as) migrantes/refugiados(as) pode revelar erros e distorções por parte da escola na educação dos (as) migrantes e refugiados(as). Esta pesquisa buscou promover reflexões que contribuam para a educação brasileira no enfrentamento às demandas de estudantes(as) estrangeiros(as) nas instituições de ensino regulares, e revelar o atual cenário das migrações na urgência de novas perspectivas e metodologias nas quais as trocas culturais são fundamentais para possibilitar o acesso a uma educação em igualdade para todos(as). Esta pesquisa faz parte da linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Social em Saúde.

**Palavras-chave:** Migrações; Adolescentes; Educação; Ensino e Aprendizagem; Interculturalidade.

OLIVEIRA, Dinalva S. F. **Pedagogical Letters on the schooling of Migrant and Refugee Adolescents**: Contributions to Education in Brazil 107 f. Dissertation (Master's in Education) State University of Maringá. Supervisor: Profa. Dr. Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 202

## ABSTRACT

This research reflects on the issue of migratory flows and their effects on the school life of foreign teenagers in Brazil. The main objective is to understand the obstacles faced by refugee and migrant teenagers in schools in the city of Maringá, Paraná, based on the writing of pedagogical letters prepared by these students who participate in a Non-Governmental Organization (NGO) during school hours. The specific objectives are: to conduct a literature review on migrant and adolescent refugees in the Brazilian educational environment; to present pedagogical letters as a research tool; to analyze the pedagogical letters written by migrant teenagers participating in the NGO Instituto *Ethnos* Brazil. The research question is: "What have been the main challenges encountered by refugee and migrant teenagers in Brazilian schools, more specifically in the city of Maringá, Paraná?". The methodology used the case study of the students in question, who participate in the NGO in the city of Maringá, PR, which embraces these students and provides after school care. The methodological procedures are the use of socio-demographic questionnaires and the production of pedagogical letters written by them. The following groups participated in the research: 4 teenagers of three different nationalities: 1 Ukrainian, 1 Syrian and 2 Venezuelans. The theoretical foundation used was based on Paulo Freire (2005, 2014, 2015), Moreira and Candau (2003, 2008), Vigotski (1991, 2002, 2017), Bardin (2011). From the bibliographical surveys and letters drawn up by migrant and refugee students, three categories of analysis were found, namely: difficulties due to the language, prejudice and xenophobia and the lack of preparation of the school team. This study intends to promote reflections that contribute to Brazilian system while facing the demands of foreign students in regular educational institutions, and to reveal the current scenario of migration in the urgency of new perspectives and methodologies in which cultural exchanges are fundamental to enable access to equal education for all. This research is part of the Teaching, Learning and Human Development research line and the Social Education in Health Research and Study Group.

**Keywords:** Migrations; Teenagers; Education; Teaching and learning; Interculturality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Características do Terceiro Setor .....	55
Figura 2 – Logomarca do Instituto Ethnos Brasil .....	56
Figura 3 – Número de matrículas no Ensino básico de migrantes e refugiados(as) (2011-2020) .....	59
Figura 4 – Registro de carta 1 .....	74
Figura 5 – Registro de carta 2 .....	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações .....	34
Quadro 2 – Relação de artigos do Google Acadêmico .....	38
Quadro 3 – Relação das Dissertações de Maringá .....	48
Quadro 4 – Dados para reconhecimento dos(as) alunos(as) migrantes/refugiados(as) participantes da pesquisa .....	65
Quadro 5 – Identificação dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CORMA	Conselho Municipal dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	língua adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	língua estrangeira
LM	língua materna
LS	língua segunda
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PLAc	Língua de Acolhimento
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TS	Terceiro Setor
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNICESUMAR	Centro Universitário
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 Trajetória pessoal .....	15
1.2 Encontro com o objeto da dissertação .....	19
<b>2 ADOLESCENTES MIGRANTES/REFUGIADOS(AS) NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO .....</b>	<b>27</b>
2.1 Contextualização do problema .....	27
2.2 Revisão de literatura .....	33
2.3 Revisão de literatura sobre alunos migrantes/refugiados(as) em Maringá ..	46
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>50</b>
3.1 Estudo de caso .....	50
3.2 Local da pesquisa – Instituto Ethnos Brasil .....	53
3.3 Participantes da pesquisa e procedimentos metodológicos .....	61
3.4 Cartas pedagógicas como instrumento da pesquisa .....	65
<b>4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS ESCRITAS POR ADOLESCENTES MIGRANTES E REFUGIADOS(AS) E DE PROFESSORES(AS) DA ONG INSTITUTO ETHNOS BRASIL .....</b>	<b>70</b>
4.1 O idioma como barreira .....	74
4.2 Situações de preconceito e xenofobia .....	77
4.3 A falta de políticas públicas que orientem o trabalho docente .....	80
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Trajetória pessoal

A presente dissertação é fruto de um inédito viável há muito sonhado, mas aqui despertado. Por isso, faz-se necessário apresentar a vocês um fragmento de minha trajetória de vida até o momento atual, cuidando para não ser por demais extenuante.

Conheci a cidade de Maringá por meio de um amigo angolano que vive aqui. E lá se vão oito anos... cidade linda!!! Uma das coisas que me agrada nesta cidade é a possibilidade de ter minha filha, uma adolescente com deficiência, na escola em período integral. Digo isso pelo fato de estar cuidando dela há muitos anos e não ter como dedicar-me aos estudos, algo que sempre gostei, mas o cansaço me dominava.

Estando mais “livre”, em 2016 comecei a estudar Pedagogia no Centro Universitário – UNICESUMAR, Polo de Maringá, Educação a Distância – EAD. Meu envolvimento com a educação só aconteceu quando a Paulinha já estava com treze anos de idade, após o diagnóstico concluído (2010) – síndrome de Noonan, as internações por infecções e/ou cirurgias cessadas e as condições clínicas favoráveis, ou seja, ela apresentou estabilidade em todo quadro clínico. A partir disso, iniciei a graduação em Pedagogia e me apaixonei.

No decorrer do curso de Pedagogia estudamos diferentes teóricos e diferentes teorias de aprendizagem, dentre elas, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a qual discutiremos mais amplamente em outro momento. Na teoria Vigotskiana, as deficiências são chamadas de defectologia (Vigotski, 1983). O autor defende que todas as pessoas com deficiências tinham condições de aprender, mesmo as com limitações cognitivas e motoras importantes como é o caso da Paulinha. De acordo com o autor, as aprendizagens se dão em ambientes de interação e não são determinadas apenas por fatores biológicos. Vigotski (1983) considera também que as experiências sociais contribuem significativamente no processo de aprendizagem. De fato, minha filha tem apresentado desenvolvimento significativo com as mediações realizadas pelas professoras na escola.

Compreender o significado das relações sociais para o desenvolvimento da aprendizagem foi muito relevante, pois pude conversar com as professoras da escola de minha filha, observar as interações e as atividades que eram enviadas, fazer sugestões, enfim, identificar caminhos que pudessem promover a melhora dela. Isso

demonstra que a escola tem um papel basilar e significativo no desenvolvimento humano, pois faz a criança avançar para etapas ainda não desenvolvidas intelectualmente para etapas superiores. Nesta perspectiva, Oliveira (1997)<sup>1</sup>, quando descreve a zona de desenvolvimento proximal de Vigotski, afirma que o caminho da aprendizagem infantil é realizado pela interação com o professor e demais colegas.

No Mestrado, logo após a graduação em Pedagogia e Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na disciplina “Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação Escolar” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, ministradas pelas professoras Telma e Ercília, a prof. Telma nos apresentou o documentário “As Borboletas de Zagorski” (TV Cultura, 1992), que faz parte de uma série da rede de TV inglesa intitulada “Os Transformadores”, cujo escopo era mostrar o resultado de ações transformadoras de professores(as) com crianças surdo-cegas em uma escola na Rússia. Suas práticas promoveram aprendizagens e contribuíram para a superação de algumas dificuldades dos(as) alunos(as), tornando-os(as) participantes do processo de transformação.

Portanto, por causa das mediações, outro conceito utilizado por Vigotski, Luria e Leontiev (2017) a Paulinha desenvolveu uma das funções psicológicas superiores mais importantes do ser humano – a linguagem. Vigotski, Luria e Leontiev (2017) entendiam que ao focar nas habilidades da pessoa com deficiência, a capacidade de aprendizado pode ser ampliada significativamente. Ou seja, focar menos na deficiência e mais na aptidão, com isso algumas dificuldades impostas pela deficiência podem ser superadas (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017).

Para os autores, desenvolvimento cognitivo e interação são indissociáveis, pois a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores por meio das trocas que acontecem nas interações sociais.

Mas o que são funções psicológicas superiores, afinal? Memória, atenção voluntária, pensamento abstrato, ação intencional, imaginação; planejar ações, criar hipóteses, linguagem, sendo esta última um sistema de signos fundamental a todos os seres humanos, pois, por meio deste, é possível transmitir ideias, sentimentos, vontades, enfim, possibilita o diálogo e a compreensão entre as pessoas (Oliveira, 1997).

---

<sup>1</sup> Este livro apresenta uma síntese das ideias de Vigotski. Obras mais recentes foram traduzidas na íntegra por Zóia R. Prestes e Elizabeth Tunes (2018).

Durante o curso de Pedagogia envolvi-me com pessoas de outras nacionalidades advindas de contextos migratórios. Pessoas que viram e/ou sobreviveram a catástrofes, guerras, graves violações dos direitos humanos, conforme a Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados (ACNUR, 2018): os refugiados precisaram deixar seus países de origem em virtude de fundados temores de perseguição devido a: “raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. [...] devido a conflitos armados, violência generalizada e graves violações dos direitos humanos” (ACNUR, 2018, p. 1).

Esses seres humanos deixaram para trás sonhos e conquistas, perderam a segurança e a liberdade, restando na bagagem além de poucas roupas, a esperança, não a esperança do verbo esperar, mas do verbo esperançar, ir em busca, não desistir, ressignificar os propósitos, como defendia Freire (2014). Eles(as) enfrentaram o medo do novo com a coragem necessária para seguir em frente. Contudo, sabe-se que isso não é uma tarefa fácil, já que enfrentam ainda muitas dificuldades e barreiras no país de acolhida, e a principal e fundamental delas é a barreira linguística. Não saber a língua impede a comunicação e inibe a inserção na sociedade local.

Retomo aqui a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, pois a linguagem permite a inserção na cultura e favorece as relações dos seres humanos com o meio. Nessa perspectiva, as competências linguísticas acontecem por meio das mediações. Como fazer para que os(as) migrantes e refugiados(as) se apropriem da cultura historicamente elaborada pela humanidade se ela acontece por meio das relações sociais? Ensinar nosso idioma foi o primeiro passo que tomamos nessa direção.

Então, meu esposo e eu iniciamos em 2016 um curso de Língua Portuguesa para migrantes(as) em uma sala de aula na igreja Presbiteriana de Vila Operária, na cidade de Maringá-PR.

Acrescento aqui a importância das instituições religiosas no acolhimento e cuidado com as populações vulneráveis, com ações positivas e bem sucedidas no âmbito social. As Organizações Não Governamentais (ONGs) e instituições religiosas têm dado assistência aos que buscam acolhida em nosso país, procedimentos como: orientação para documentação, matrículas escolares, moradia, alimentação, dentre outros. Essas práticas facilitam o processo de inserção e adaptação nas sociedades locais (Laroca, 2018).

Iniciadas as aulas com migrantes haitianos(as) surgiram então alunos (as) de outras nacionalidades: sírios (as), venezuelanos(as), ucranianos(as), enfim, várias

etnias necessitando de aulas de português, e, não somente isso, mas auxílio em várias necessidades básicas o que demandava um acompanhamento mais de perto. Nesse processo, a língua é somente a primeira das múltiplas necessidades da população migrante que chega em nosso país.

Um dia, a mãe de uma criança síria enviou-me uma mensagem no celular e disse: – Dina (é assim que me chamam), você poderia ensinar minha filha com as tarefas da escola? Nesta época, a menina estava com 7 anos e iria para a escola pela primeira vez.

Passei a ir na casa deles e auxiliar nas tarefas. Ensinei a língua, orientei sobre as atividades e provas, fui à escola junto com a mãe em reuniões de pais, participei de grupos de *Whatsapp* da turma, enfim, várias ações relacionadas ao contexto escolar da aluna. O irmão, com 13 anos na época, também experienciava conflitos nas disciplinas do ensino fundamental 2. A família, ao fugir da Síria, viveu um tempo na Jordânia, onde o filho estudou algum tempo. As mudanças de escola e/ou o longo período fora dela causam inúmeros prejuízos acadêmicos à infância e adolescência migrante.

Conforme evidencia a Agência da ONU para Refugiados, as crianças e adolescentes refugiados(as) também sofrem impacto no processo educacional: os números são preocupantes, em 2019 apenas 31% dos jovens nestas condições estavam matriculados no Ensino Médio, no Superior somente 3%. O Ensino Fundamental tem alcançado 77%, ainda abaixo dos níveis desejados.

Diante disso, pensamos na possibilidade de contribuir com outros(as) migrantes que também enfrentam os mesmos conflitos educacionais e emocionais que experienciamos com os(as) sírios(as). Se foi possível ajudar estes, podíamos auxiliar outros mais. A ideia de abrir o Instituto *Ethnos* Brasil veio depois de seis anos de iniciadas as primeiras ações em favor dessa população sofrida e fragilizada.

A ONG Instituto *Ethnos* Brasil realiza atividades com a população refugiada e migrante desde 2016. A palavra *Ethnos* vem do grego *éthnos* que denota a ideia de etnia, povo (Dicionário *online* de português). É oferecido, gratuitamente, um espaço de educação não formal, com aulas de língua portuguesa e aspectos culturais do Brasil. Acompanhamento pedagógico, psicológico e socioeducativo, como música (violão, teclado, *ukulele*, iniciação musical) e brincadeiras, atividades estas integrantes do desenvolvimento humano. Auxílio para documentação, revalidação de diploma,

intérprete em várias situações necessários como: exames médicos, Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS, escolas.

Diante do exposto, entendemos a importância de reconhecer a humanidade nos povos que migram, estar sensível aos sofrimentos, investir contra a desigualdade e se reconhecer nesses “estranhos”. Afinal, “a humanidade está em crise – e não existe outra saída para ela senão a solidariedade dos seres humanos” (Bauman, 2017, p. 24).

A seguir, partindo desses apontamentos iniciais sobre minha trajetória e do trabalho com migrantes e refugiados(as), apontaremos nosso objeto de estudo.

## **1.2 Encontro com o objeto da dissertação**

Ao escrever sobre migrações fiquei pensando... Na verdade, todos somos meio migrantes, já que as migrações acontecem desde tempos primitivos e o brasileiro é fruto da mistura de vários povos. Minha família está entre os que migram. Nascemos em Goiás, passamos por alguns estados brasileiros e um país da América Latina, Equador, claro que de forma bastante diferente, nunca saímos por motivos alheios a nossa vontade, não nos vimos em situação de ter que abandonar tudo, uma aflição inigualável.

Durante os atendimentos que realizamos com os(as) migrantes/refugiados(as) preocupava-me a insegurança que eles sentiam com relação a escola, via-os tensos(as), preocupados(as). Ao perguntar-lhes sobre o dia de entrega de tarefas e provas, diziam que não sabiam “tudo estava escrito em português, então não sei” (adolescente sírio). Nesse período, nossa comunicação era pelo tradutor do celular. Como ajudar este aluno?

Migrar gera várias rupturas: sociais, emocionais, econômicas, culturais e geográficas.

As circunstâncias da vida de Paulo Freire, educador e escritor que conhecemos mais atentamente na disciplina “Tópicos Especiais em Educação: contribuições de Paulo Freire” do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá, ministrada pelas Professoras Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Maria Cristina Gomes Machado, se assemelham à situação dos(as) refugiados(as).

Estudamos sua vida e obra. Podemos dizer que sua situação é análoga a de um refugiado, pois foi perseguido por questões políticas, ideológicas, precisou deixar o Brasil e viver no exílio. Foram 16 anos fora do país. Viveu em inúmeros países, com certeza difíceis, vemos isso em algumas de suas memórias, como citado por Barreto (1998, p. 42).

Saudade é exatamente a falta da presença. Saudade era a falta da minha rua, a falta das esquinas brasileiras, era a falta do céu, da cor do céu, da cor do chão, o chão quando chove, o chão quando não chove, da poeira que levanta no Nordeste quando a água cai em cima da areia, da água morna do mar [...] Eu não tinha que reprimir essa saudade.

Apesar de tudo o que aconteceu, foi um tempo produtivo na vida de Paulo Freire, já que permaneceu sempre envolvido com a educação e as causas populares. Cabe mencionar aqui, mais uma vez, o verbo *esperançar*, Freire demonstrava “*esperançar*” por meio de sua atitude pró ativa, mesmo exilado. Foi para Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça, período em que escreveu livros, foi professor, além de liderar programas de educação em alguns países da África.

História inspiradora para todas as pessoas que necessitam migrar. Estudei sobre isso quando entrei no programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2022. Um sonho realizado, orgulho da família. A primeira, dentre os nove irmãos, a cursar um mestrado. A maioria de nós precisou trabalhar e somente quatro fizeram faculdade. Minha mãe sempre dizia que seu maior sonho era ver todos os filhos formados.

A primeira aula do mestrado foi *online*. Dia 19 de maio de 2022. Neste mesmo dia chegaram a Maringá algumas famílias ucranianas decorrentes da guerra iniciada em fevereiro pela Rússia. Mulheres e crianças que deixaram para trás tudo o que conquistaram, bens materiais e humanos, esposos, pais e filhos, já que os homens entre 18 e 60 anos não puderam deixar o país.

Estima-se que metade dos(as) refugiados(as) no mundo sejam crianças e adolescentes (ACNUR, 2020c). Eles(as) têm suas infâncias “roubadas”. Muitas entram em uma aventura arriscada em embarcações superlotadas e perigosas, correndo risco de morte, de violência, abuso, tráfico, recrutamento militar, e precisam de proteção especial.

As infâncias e adolescências refugiadas têm seu desenvolvimento na educação comprometido, pois os impactos do deslocamento forçado se refletem no ambiente escolar. Nesse sentido, elas precisam muito mais do que estarem em sala de aula, é fundamental serem integradas, incluídas e respeitadas, um olhar atento para suas emoções, singularidades e especificidades.

Com a professora Ercília, na disciplina “Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação Escolar”, aprendemos sobre “Cartas Pedagógicas” e vimos alguns exemplos de cartas. A Carta Póstuma à Lev Vigotski escrita por Santos (2010), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, apresentada em sala de aula me chamou a atenção. Achei inusual, mas fulgente. Se o autor tivesse tido a oportunidade de lê-la certamente estaria satisfeito com seu legado. Priscila conversa como quem tem familiaridade, admiração, respeito.

Fiquei imaginando que o trabalho com cartas seria interessante. Traz algo de divertido e agradável ao trabalho científico, numa linguagem pessoal, ou seja, posso dizer como foi meu processo de aquisição de determinado conhecimento, minha percepção das informações, sem abandonar, suprimir ou inferir na ideia do autor, sem descuidar do rigor acadêmico.

Nesse contexto, é bom explicar que a carta pedagógica não é igual a uma missiva convencional, a mesma visa produzir conhecimento, reflexão, saberes compartilhados, mas não de forma mecânica, é um instrumento de diálogo e de transformação em quem lê e quem escreve, possui ainda um caráter político, me posicionar como cidadã. Nas palavras de Dickmann (2020, p. 25) “As Cartas Pedagógicas, mais que uma ferramenta de educação, são um convite a uma Pedagogia Engajada ética e politicamente”. Falar em carta pedagógica é falar de Paulo Freire. Ele escreveu vários livros-cartas (Freire, 1994, 2000, 2005, 2011).

O livro “À sombra desta mangueira” (Freire, 2015) não é um livro carta, mas é uma obra que trata a significância da mangueira como memória identitária, identidade que se define na aquisição de comportamentos e crenças de um determinado grupo. O autor retrata a dor, a fome e miséria de seu povo, que, como os migrantes/refugiados(as) têm esperança em um mundo sem desigualdades, sem discriminação, sem injustiças, em que a educação alcance seu objetivo: humanizar, conscientizar, libertar e transformar.

Suas contribuições são importantes ao frequente desafio de uma educação libertadora, pensante, crítica, questionadora, não passiva, não linear e nem horizontal, com pressupostos metodológicos e epistemológicos para auxiliar docentes e discentes na busca por uma sociedade melhor, na qual todos sejam considerados(as) iguais apesar das diferenças. Sua proposta dialógica de ensino fortalecerá a construção da presente pesquisa.

Investigar as relações que ocorriam em sala de aula passou a ser uma busca constante desde que comecei a ajudar adolescentes e crianças nas atividades pedagógicas. Nestas dialogicidades eu refletia sobre essas mudanças bruscas na vida escolar desses adolescentes. Como a perda da vida cotidiana, a imersão em uma sociedade de valores, culturas e hábitos muito diferentes dos seus refletem no aprendizado dentro da sala de aula? Quais têm sido suas dificuldades? Quando fiz o projeto de mestrado já tinha certeza do tema de pesquisa, pois interessa-me compreender os conflitos presentes no cotidiano educacional destes(as) estudantes.

Os movimentos migratórios têm sido assunto bastante difundido nas mídias nos últimos anos, principalmente em decorrência do elevado número de pessoas mortas, feridas e deslocadas. Alguns exemplos são o terremoto ocorrido no Haiti em 2010, a guerra civil na Síria iniciada em 2011, a da Rússia contra a Ucrânia em 2022. Ainda, a crise política e econômica com graves violações dos direitos humanos na Venezuela. As perseguições religiosas e políticas no Afeganistão. Situações que têm gerado milhões de refugiados(as) e deslocados em todo o mundo.

A agência da ONU para refugiados não utiliza o termo migrante para descrever pessoas que são forçadas a fugir de seu país, porém esclarece que apesar de os termos parecerem similares, eles têm significados e consequências distintas. Migrantes têm sido utilizadas para se referir, conforme Insabralde (2022, p. 30):

Às pessoas que optam por atravessar fronteiras internacionais, não por causa de uma ameaça direta de perseguição, lesão grave ou morte, mas, exclusivamente por outros motivos, como melhorar suas condições buscando oportunidades de trabalho ou educação [...]. Os migrantes, neste sentido da palavra, ao contrário dos refugiados, continuam, em princípio, a gozar da proteção de seu próprio governo, mesmo quando estão no exterior. Se eles retornarem, continuarão a receber essa proteção. No entanto, a palavra migrante é usada por alguns autores e órgãos como um termo guarda-chuva para se referir a qualquer pessoa que se desloque dentro de um país ou através de uma fronteira, temporária ou permanentemente, por várias razões.

Diante disso, faz-se importante ressaltar que os termos migrantes e refugiados representam personagens distintos, regidos por estruturas legais diferenciadas.

Dentro dos movimentos migratórios destaca-se as milhares de crianças e adolescentes que fazem parte dessa população. Conforme afirma:

A Agência da ONU para Refugiados estima que metade dos refugiados no mundo sejam crianças. Esse número é tão grande quanto a soma das populações da Mongólia, Dinamarca e Austrália. [...] O impacto que o deslocamento tem na vida das crianças se reflete em sua vida escolar (ACNUR, 2020a, p. 1).

A despeito disso, o Brasil tem recebido refugiados(as) e migrantes de forma bastante expressiva e ascendente, conforme dados do Observatório das Migrações Internacionais do Ministério da Justiça e Segurança Pública; Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral (Junger *et al.*, 2022). Em 2021, havia 29.107 solicitações para reconhecimento da condição de refúgio. A Venezuela correspondeu a 78,5% dos pedidos. O Observatório ressalta a diversidade de países dos solicitantes, 117 nacionalidades diferentes.

Já a análise das representações dos grupos por idade das pessoas que solicitaram refúgio em 2021 revela que a maior parte: 9.214 tinham menos de 15 anos de idade; entre 15 a 24 anos: 6.329, e o grupo entre 25 a 40 anos de idade: 9.096 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado (Junger *et al.*, 2022).

Salientamos que as matrículas de alunos(as) estrangeiros(as) seguem crescendo nos últimos anos, 112% somente de 2008 a 2016, segundo o Instituto Unibanco (2018) e, conforme levantamento feito pelo Departamento de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (Curitiba, 2016), no referido ano, revelou que os 755 estudantes estrangeiros matriculados na rede pública eram de 44 nacionalidades diferentes e as escolas públicas têm sido o caminho da maioria das matrículas desses estudantes.

Logo, há de se considerar que a diversidade de alunos(as) que frequentam as salas de aula é bastante significativa e representa um desafio aos(as) professores(as), funcionários(as) e toda equipe pedagógica. Para além das diferenças de cultura, com as quais professores(as) e alunos(as) precisam lidar, existem ainda as questões emocionais que podem afetar o desenvolvimento acadêmico dos novos discentes. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, aponta sobre o papel dos sistemas educacionais “Escolas e professores podem desempenhar para

ajudar esses alunos a se integrarem às suas comunidades, superar adversidades e construir uma vida acadêmica, social, emocional e motivacional” (Cazarré, 2018, p. 1).

Neste sentido, torna-se importante que o(a) professor(a) considere a história de vida, a situação migratória e as necessidades dos(as) referidos(as) alunos(as), que podem envolver: abuso, violência, perseguição, fome, falta de segurança e liberdade. Essencial observar também diferenças culturais, as quais podem significar obstáculo para a aprendizagem (UNHCR, 2009).

A dificuldade na comunicação é a primeira das muitas implicações e complicações existentes no ambiente escolar. O desenvolvimento do(a) aluno(a) fica comprometido na ausência das trocas sociais que a linguagem proporciona.

Diante disso, verifica-se que é indispensável uma reflexão acerca de ajustes nos elementos componentes da dinâmica escolar, professores(as), equipe pedagógica, currículo, discentes, adequações dos métodos e estratégias, a fim de promover ações que favoreçam os processos pedagógicos dos sujeitos aprendentes.

Problematiza-se: Quais têm sido as dificuldades encontradas pelos(as) adolescentes refugiados(as) e migrantes nas escolas regulares da cidade de Maringá, no Paraná?

A hipótese deste trabalho é que o estudo e a escrita de cartas pedagógicas produzidas pelos(as) estudantes refugiados(as) e migrantes os quais frequentam uma Organização Não Governamental na cidade de Maringá sobre a educação no Brasil e as dificuldades por eles(as) encontrados(as), auxiliará na elaboração de currículos interculturais que promovam a inclusão e o direito igualitário à educação de todos(as).

A justificativa deste projeto se deve ao fato de que atuando como professora da ONG – INSTITUTO *ETHNOS* BRASIL em Maringá, trabalhando durante 6 anos com migrantes e desenvolvendo atividades pedagógicas de acolhida, aulas de português no contra turno escolar, tenho vivenciado questionamentos feitos por diretores(as) e professores(as) de diferentes escolas, particulares e públicas, municipais e estaduais de Maringá, ressaltando a difícil situação dos(as) estudantes em questão, já que nas escolas poucos(as) colaboradores(as) falam outras línguas. Como geralmente as turmas são de 40 alunos(as) torna-se uma tarefa difícil para os(as) docentes, pois apresentam inúmeras complexidades em ofertarem aos estudantes refugiados(as) e migrantes condições de aprendizagem adequada e igualitária.

Desta forma, reiteramos a importância de problematizar o tema, considerando a promoção de debates e discussões diante da realidade da complexidade destes estudantes inseridos em escolas brasileiras, já que as matrículas de alunos(as) estrangeiros(as) cresceram muito nos últimos anos. Devido às demandas que estes(as) alunos(as) suscitam à dinâmica escolar, faz-se necessário refletir sobre o desafio intercultural que as multiculturalidades impõem à educação com novas práticas e saberes para que possam favorecer o ensino e a aprendizagem de todos.

Para além disso, o direito à educação em igualdade de condições com os nacionais está previsto na Resolução Normativa nº 14 (Brasil, 2011) do Estatuto do Refugiado 9474 (BRASIL, 1997) e na Lei de Migração 13.445 (Brasil, 2017), também em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). Portanto, cabe à escola buscar meios de promover o acolhimento, integração e inclusão, acima de tudo, garantir os direitos àqueles(as) que já os perderam em seu país de origem.

Em vista disso, o objetivo geral deste trabalho é compreender quais as dificuldades enfrentadas por adolescentes refugiados(as) e migrantes nas escolas regulares da cidade de Maringá, Paraná, a partir de cartas pedagógicas escritas pelos estudantes em questão, que participam de uma Organização Não Governamental em contraturno escolar.

Os objetivos específicos são: desenvolver uma revisão de literatura sobre os(as) adolescentes migrantes e refugiados(as) no ambiente educacional brasileiro; investigar as cartas pedagógicas usadas como instrumento de pesquisa; analisar as cartas escritas pelos adolescentes refugiados(as) e migrantes participantes da ONG Instituto *Ethnos* Brasil.

A pesquisa é qualitativa, no sentido de entender sobre um determinado fenômeno na perspectiva social, para Minayo (2008) os métodos qualitativos têm o objetivo de mostrar dados, fenômenos observáveis da vida social. Aprofundar-se nas ações individuais ou coletivas de seu ambiente social, fazendo-o na interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. “A pesquisa qualitativa envolve a coleta de materiais empíricos – estudo de caso” (Guerra, 2014, p. 19). Os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados são questionários sócio demográficos e produção de cartas pedagógicas por adolescentes refugiados(as) e migrantes matriculados em redes de ensino de Maringá e dos(as) professores(as) colaboradores da ONG. Sendo que a coleta de cartas e questionários sócio demográficos foram

elaborados e entregues por meio da instituição coparticipante nesta pesquisa, a ONG Instituto *Ethnos* Brasil. O estudo incluiu 4 adolescentes entre 12 e 17 anos de nacionalidade síria, venezuelana e ucraniana.

Apresentamos esta dissertação de mestrado em cinco partes distribuídas da seguinte maneira: na introdução discorremos sobre o encontro da pesquisadora com a educação e com o objeto de pesquisa. Introduzimos a discussão sobre a “crise” migratória atual, destacando que o Brasil tem recebido refugiados(as) e migrantes de forma bastante ascendente, e grande parte desses estão na infância ou adolescência, ou seja, em idade escolar, os quais têm procurado as redes públicas de ensino para dar continuidade aos estudos. Logo, a diversidade de alunos(as) que frequentam as salas de aula representa um desafio aos(as) professores(as), funcionários(as) e toda equipe pedagógica.

Na segunda seção intitulada Adolescentes Migrantes/Refugiados(as) no Contexto Escolar Brasileiro, apresentamos a revisão de literatura de dissertações, teses, artigos científicos presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Google Acadêmico* dos últimos 10 anos acerca da temática das migrações e na busca por textos que pudessem conduzir à compreensão das relações em sala de aula diante da multiplicidade cultural imposta pelo aumento da migração contemporânea, com o olhar sobre os adolescentes estudantes migrante/refugiados(as).

Desenvolvemos na seção 3 a discussão sobre a metodologia da pesquisa no Estudo de Caso, a partir de questionários sociodemográficos e de cartas pedagógicas como instrumentos de pesquisa. Por meio das cartas, alunos(as) adolescentes estrangeiros puderam registrar suas memórias, trajetórias, acolhida e situações evidenciadas no ambiente escolar.

Na seção 4, apresentaremos a análise das cartas pedagógicas e dos questionários. Por meio da escrita das cartas pedagógicas compreender como tem sido os caminhos desses estudantes migrantes/refugiados(as), as histórias de vida, lutas, anseios, as relações com docentes e colegas, de forma que contribua para trazer visibilidade aos estudantes em questão.

## **2 ADOLESCENTES MIGRANTES/REFUGIADOS(AS) NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO**

Inicialmente faremos uma conceituação do termo refugiado e migrante englobando também a questão migratória. Em seguida, refletiremos como essa realidade tem afetado a infância e juventude destes. Passaremos, então a considerar o percurso das crianças e adolescentes refugiados(as) no contexto educacional brasileiro, as dificuldades encontradas frente à realidade do dia a dia escolar, refletindo a necessidade de se promover ações planejadas na construção de um ambiente de respeito mútuo, que valorize a multiculturalidade, assim favorecendo a aprendizagem de todos(as). Discorrendo também sobre as discussões acadêmicas nesta área de investigação por meio da revisão de literatura.

### **2.1 Contextualização do problema**

Uma grande parte da população do planeta sofre em decorrência de conflitos étnicos, políticos, religiosos, perseguições, conflitos armados, riscos iminentes de morte, nacionalidade, e graves violações dos direitos humanos, por conta disso, se viram obrigados a deixar seus lares e/ou país de origem, essa população é chamada de refugiado, conforme Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR (2016). Migrante, por outro lado, são pessoas que realizam o deslocamento de forma voluntária em busca de melhores condições de vida, podendo retornar a qualquer momento.

O número de deslocamento humano forçado devido a essas condições atingiu um patamar jamais visto, até o final de 2021 chegou a 89,3 milhões (Alvarez, 2022). Contudo:

A invasão da Ucrânia pela Rússia – que causou a mais veloz e uma das maiores crises de deslocamentos forçado de pessoas desde a Segunda Guerra Mundial – e outras emergências humanitárias, da África ao Afeganistão e além, elevaram este número para a marca dramática de 100 milhões (Alvarez, 2022, p. 1).

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR avalia que aproximadamente metade dos deslocados(as)/refugiados(as) no planeta estejam na fase da infância e adolescência (ACNUR, 2020b).

A vulnerabilidade das crianças e dos(as) adolescentes se torna ainda mais presente nestes momentos, pois os danos psicológicos gerados pelos traumas vividos ou presenciados podem ser bastante negativos e lesivos para o processo de desenvolvimento infantil. “Estão expostas a vários tipos de violações de direitos e violência, como falta de escolas, violência sexual, pobreza [...], podem ser de natureza física ou psicológica, e podem resultar em danos irreversíveis” (Scussel 2018, p. 11); haja vista que eles(as) podem sofrer formas específicas de perseguição, conforme aponta o UNHCR (2009), sendo eles: recrutamento militar, tráfico, mutilação genital feminina, violência, trabalho forçado ou perigoso, prostituição ou casamento forçado.

Leandro e Richter (2016) relatam sobre a condição das crianças e adolescentes como seres humanos em desenvolvimento, e como tal, devem ser resguardados(as), pois, as marcas psicológicas dos traumas serão como cicatriz na memória e podem durar para sempre. Scussel (2018), ao analisar um estudo dos impactos na saúde mental das crianças e adolescentes nos seis anos de guerra na Síria, realizado pela Organização Não Governamental *Save the Children*, em 2017, intitulado “Feridas Invisíveis” (em português), explica sobre os principais tipos de doenças e violências às quais meninos e meninas estão expostos na convivência com conflitos armados e o processo de refúgio.

O referido estudo constatou que as crianças e adolescentes que estão submetidas às situações mencionadas acima apresentam um tipo de *stress* chamado “*Stress Tóxico*”, resultantes de um conjunto de fatores externos

O estresse tóxico se define como “a forma mais perigosa de reação ao estresse [...]. A resposta ao estresse tóxico é contínua e as múltiplas causas do referido estresse pode ter impacto para toda vida sobre a saúde mental e física” (*Save The Child*, 2017 *apud* Scussel, 2018, p. 12, tradução nossa).

Trazendo a análise do estudo, segundo Scussel (2018), os sintomas podem ser silenciosos, dificultando sua percepção, por causa disso, podem trazer problemas a longo prazo. Situações como medo constante, pesadelo e dificuldades para dormir são algumas das sequelas presentes em crianças e adolescentes que viveram traumas de guerra e refúgio. A autora menciona que esta crise também afeta a

capacidade de aprendizado destes, sendo as meninas as mais prejudicadas. Neste sentido, evidencia também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO a preocupação com as meninas em áreas de conflito:

As meninas que vivem em países afetados por conflitos têm probabilidade quase duas vezes e meia maior de estarem fora da escola. As meninas refugiadas têm chances menores de concluir a educação primária fazer a transição para o nível seguinte e concluir a educação secundária (UNESCO, 2020, p. 8).

Em conformidade com os resultados da pesquisa anterior, o ACNUR (2020a) manifestou preocupação com o processo educacional de meninos(as) e jovens refugiados(as)/migrantes, já o número de crianças e adolescentes frequentando as escolas está muito abaixo dos níveis esperados. Em vista disso, segundo informações de Cristaldo publicada na Agência Brasil (2020) a UNESCO relata que

Sem acesso à educação secundária, as crianças e os adolescentes refugiados ficam vulneráveis ao trabalho infantil, à exploração e a problemas de comportamentos negativos, como drogas e pequenos crimes, associados à ociosidade e à desesperança. A educação de meninas também pode protegê-las do casamento e/ou da gravidez precoce e dos riscos da exploração sexual.

Cristaldo (2020) discorre que a UNESCO enfatiza a importância da educação como instrumento capaz de conduzir os indivíduos a atitudes de respeito, tolerância, inclusão, impedir atos discriminatórios e violência.

O Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF (2016), publicou em seu *site* um relatório intitulado “Enraizados”, no qual destaca as dificuldades durante e depois do refúgio para estes pequenos(as). Trata também de algumas medidas específicas para crianças e adolescentes refugiados(as), deslocados(as) e migrantes, no sentido de assegurar o direito de aprendizagem na escola e acesso à saúde de qualidade. Aponta para a promoção de medidas de combate à xenofobia, discriminação e a marginalização.

Em vista disso, pretende-se compreender quais os obstáculos enfrentados por adolescentes refugiados(as) e migrantes nas escolas regulares da cidade de Maringá, Paraná, a partir de cartas pedagógicas escritas por estes estudantes e que frequentam uma Organização Não Governamental em contraturno escolar.

Percorrendo o caminho das crianças e adolescentes refugiados(as) dentro do território brasileiro, observamos que é urgente e dramática a busca dos pais pela continuidade de estudos dos(as) filhos(as), os(as) quais não conhecem o idioma, e muitas vezes não trazem documentos que comprovam a escolaridade destes(as). Não obstante, a legislação brasileira assegura direito à educação de migrantes mesmo nos casos de falta de documentação (Brasil, 2011). Destacamos que as populações refugiadas têm sofrido com situação de pobreza e fragilidade social, daí decorre a importância da educação, preparando e capacitando-os(as) para viverem de forma independente e produtiva na construção de uma nova vida.

As matrículas de alunos(as) estrangeiros vêm crescendo exponencialmente nos últimos anos como já mencionado, sendo assim há que se perguntar se essa variedade de nações não tem afetado o cotidiano escolar, e como as escolas regulares têm respondido às demandas desses(as) alunos(as) inseguros(as), amedrontados(as), fragilizados(as)?

Ainda que o artigo 21 da Resolução Normativa nº 14 afirme que “Os refugiados terão acesso ao sistema público de educação em condição de igualdade com os nacionais” (Brasil, 2011, p. 1), estes(as) estudantes, até então, têm enfrentado muitas barreiras, a principal delas é a dificuldade com o idioma. Além disso, há a desinformação e insegurança por parte dos(as) profissionais de educação, tanto por professor(a) quanto por gestores(as) com relação ao assunto. Na sala de aula ainda existe preconceito, discriminação e equívocos,

Alguns erros frequentes, infelizmente, dizem respeito a prognósticos equivocados cometidos por educadores em relação aos alunos(as) imigrantes. Esses prognósticos vão de dislexia e déficit de atenção até distúrbios de aprendizagem, quando na verdade o que está em questão é uma dificuldade de comunicação decorrente das diferenças de idioma associada a características mais introspectivas das crianças (Netto, 2018, p. 1).

Comunicação, linguagem, fala, representam uma das ferramentas mais importantes para o favorecimento das relações do ser humano com o meio, já que o indivíduo é considerado um ser social e a linguagem contribui significativamente para a aprendizagem sistematizada no ambiente escolar. Para Vigotski (2002), a educação desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual devido as interações sociais, as mediações, as intervenções pedagógicas. A relação com o outro

está diretamente ligada à ascensão cognitiva. O ser humano cresce num ambiente social e histórico e a relação que se estabelece entre as pessoas é essencial no processo de desenvolvimento.

A interação em uma sala diversificada, com a presença de estudantes de outros estados do Brasil e também migrantes é importante para o processo de percepção da alteridade, favorecendo assim um confronto com as diferenças tanto linguísticas, quanto culturais, as quais ampliam e enriquecem o aprendizado. Todavia, evidenciamos que as relações necessitam ser sempre em ambiente de respeito, sem discriminação. A escola não é apenas um espaço educativo, mas um lugar de busca de reconhecimento de direitos.

No ambiente educacional, portanto, deve-se prover possibilidades para que estes alunos(as) adquiram competências linguísticas capazes de ajudá-los(as) no processo escolar, como “oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa” (Brasil, 2020, p. 3).

Para Moreira e Candau (2003), a escola pode tornar-se um espaço de reprodução de discriminação por causa de sua diversidade de pensamentos, classes sociais e culturas, muitas vezes esses alunos não correspondem às expectativas da escola, que não considera suas diversidades. A educação necessita andar pelo caminho dialógico que envolve novos saberes e novas atitudes diante do outro, com o respeitar-se e respeito ao outro, colocando em prática os princípios freirianos de reflexão, diálogo, conscientização crítica sobre a realidade concreta, fundamentada em princípios éticos e epistemológicos. A práxis libertadora e a consciência crítica presentes nos princípios de Paulo Freire são propostas indispensáveis para uma educação contra hegemônica e a favor dos interesses dos(as) oprimidos(as), Freire (1987).

Significa dizer que não é uma tarefa fácil para os(as) profissionais da educação diante das demandas e especificidades apresentadas pelos(as) alunos(as) refugiados(as)/migrantes, nota-se o despreparo da maioria das instituições de educação regular. Para o professor Cunha (2015), o fator importante é a falta de políticas públicas de inclusão que olhem para o(a) estudante em questão dentro da sala de aula, o(a) qual é compelido(a) à certa anulação de sua cultura para assimilar novos costumes e regras, muitas vezes completamente diferentes das suas, “o desafio

enfrentado pelas crianças, e mesmo pelos adultos, é a sua inclusão por meio da imersão na cultura brasileira em detrimento da sua” (Cunha, 2015, p. 21177).

Falta reconhecer a multiculturalidade existente no contexto educativo, ou melhor, compreender a importância das diversas culturas no ambiente escolar e incorporá-las aos processos de ensino e aprendizagem. Ribeiro (1978, p. 127) explica que:

[...] cultura é uma herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições, reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para a ação.

Ao refletirmos sobre os processos de aprendizagem no ambiente escolar, observamos que a herança social mencionada por Ribeiro é colocada para fora dos portões da escola, de forma que o(a) discente precisa seguir o padrão imposto, valores e crenças determinados pelo novo grupo social ao qual fará parte, o que Moreira e Candau (2003) apontam como sendo uma prática acadêmica hegemônica, por isso é importante a escola trabalhar a valorização da cultura.

Para os(as) autores(as) a educação ainda não consegue lidar com o aluno que possui hábitos e costumes diferentes dos “aceitáveis”, tendo que moldá-lo às normas, condutas e valores vigentes. Ora, se a escola trabalha com a homogeneidade, então ela se torna propagadora de preconceitos e discriminações. “[...] relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades” (Moreira; Candau, 2003, p. 157).

O multiculturalismo exige da educação uma transformação, envolvendo uma luta e um posicionamento claro contra a discriminação e opressão, com atitudes comprometidas politicamente, ou seja, atitudes que respondam às pluralidades presentes nos espaços educacionais. Destaca Moreira e Candau (2003) que essas respostas precisam ser de natureza teórica, prática e política. Socializar discussões, situações educativas, pois tanto a escola, quanto as práticas pedagógicas precisam andar no caminho de possíveis respostas. Os autores partem do consenso da necessidade de que o ensino e a aprendizagem escolar precisam ser reinventados devido aos contextos sociopolíticos e culturais contemporâneos, a fim de se compreender a íntima relação entre educação e cultura.

Além do mais, nesse processo, há dificuldades de ambos os lados. Contudo, crianças e adolescentes refugiados(as)/migrantes necessitam muito mais do que exercerem seus direitos de serem inseridas(os) na educação regular no Brasil. Este estudo aponta para a importância de ações concretas, sistematizadas, diferenciadas e sobretudo, inclusivas, a fim de, por meio da educação, reverter o ingente processo de desumanização causado na vida daqueles(as) que não tiveram escolha, mas simplesmente abandonaram tudo.

Para tanto, a pesquisa sobre outros trabalhos que discutem a situação de escolarização de migrantes e refugiados(as) é importante para conhecermos o que vem sendo estudado. A seguir, apresentaremos revisão de literatura sobre a temática abordada nesta dissertação.

## **2.2 Revisão de literatura**

Com o objetivo de evidenciar as produções já realizadas sobre o assunto de interesse deste estudo, realizamos uma revisão de literatura com a temática adolescentes refugiados(as) e migrantes no contexto escolar brasileiro. Buscou-se abordar o tema a partir da análise qualitativa de artigos, teses ou dissertações e trabalhos que trazem discussões a respeito do(a) estudante em questão. Desta forma, “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010, p. 26). A revisão de literatura considera estudos já produzidos de forma a servir de suporte teórico para reflexões e investigações. Por isso:

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão: deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar o objetivo seu aparelho conceitual (Creswell, 2010, p. 26).

Para isso, procurou-se pesquisas presentes na biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e *Google Acadêmico* dos últimos 10 anos, de 2013 a 2023. Os resultados revelaram discussões

ainda tímidas com poucos estudos e pesquisas acadêmicas voltadas aos adolescentes migrantes/refugiados(as) e suas relações dentro da escola.

Pensamos, inicialmente, fazer um recorte temporal dos últimos dez anos a fim de verificar as produções realizadas dentro desta temática em virtude da grande quantidade de migrantes e refugiados(as) vindos(as) ao Brasil a partir de 2010, logo após o terremoto no Haiti e a guerra civil na Síria em 2011.

Foi possível encontrar muitas produções acadêmicas sobre o tema refúgio, migração, direitos humanos, acolhimento. Nosso objetivo era buscar pesquisas que tratassem o contexto educacional de adolescentes refugiados(as)/migrantes relacionados com teóricos que dialogam com essa temática.

Realizamos buscas utilizando os descritores “Refugiados Adolescentes *AND* *Escolarização*”, “Migrantes Adolescentes *and* escolarização” os quais não foram encontrados artigos correspondentes.

Ao utilizar os descritores “alunos imigrantes” foi possível encontrar na BDTD 24 trabalhos: 10 (PUC-SP), 3 (USP), 2 (PUC-RS), 1 (Universidade Cidade de São Paulo), 1 (UEM); 1 (UFMS), destes, após a pré-análise de leitura de títulos e resumos, consideramos 5 trabalhos os quais foram lidos e organizados em categorias. Na plataforma CAPES utilizando o descritor entre aspas aluno imigrante, surgiu 1 trabalho de doutorado em Educação, História, Política e Sociedade.

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações

Plataforma	Autor	Título	Ano	Programa
BDTD	Ribeiro	O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá, (MS)	2011	Mestrado em Estudos Fronteiriços (UFMS)
BDTD	Rodrigues	Construindo Pontes em vez de muros: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica	2021	Mestrado em Letras (Mackenzie)
BDTD	Fabiano	O processo de integração social da criança e adolescente imigrante na escola pública	2020	Doutorado em Ciências Sociais (PUC-SP)
CAPES	Cunha	Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante	2020	Doutorado em História, Política e Sociedade (PUC-SP)
BDTD	Pires	Perspectivas de professores em contexto de diversidade etnocultural: um olhar para o imigrante	2021	Mestrado em Educação (PUC-RS)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo se estrutura em 3 fases: pré-análise, exploração do material, categorização e resultados. Nesse sentido, é importante observar algumas regras: exaustividade, esgotar ao máximo o assunto; representatividade, amostras que representem o todo; homogeneidade, os dados devem ser coletados por técnicas iguais e indivíduos semelhantes; pertinência, os documentos adaptados aos objetivos da pesquisa; exclusividade, não deve ser classificado em mais de uma categoria. Nesta fase, a da exploração do material da codificação dos dados, podendo ser uma palavra, uma frase ou um tema. Baseado nessas informações elencamos 3 categorias: **1) dificuldades com o idioma;** **2) preconceito e xenofobia;** **3) dificuldades no trabalho docente.** Diante disso, seguimos para as categorizações:

**Categoria 1: Dificuldades com o idioma.** Na categoria 1 destacamos a pesquisa de Rodrigues (2021), em “Construindo Pontes em vez de muros: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica”, a autora, aponta para a falta de preparo das escolas no acolhimento de alunos (as) migrantes na educação básica, sobretudo os que estão em situação de refúgio e migração forçada. Apresenta relatos de experiências de professores(as) da rede municipal de ensino e professoras voluntárias da ONG IKMR, os quais reafirmaram que a língua representa o maior desafio. Diante disso, Rodrigues (2021) apresentou propostas de atividades interculturais, em especial na área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Este trabalho descreve propostas de atividades como: cartilha orientadora, avisos traduzidos, aulas de PLAc oferecidos pelos cursos de extensão de Pedagogia, Letras e Licenciaturas, sustenta que esses cursos deveriam oferecer mais espaços de reflexões na temática das migrações forçadas. Defende a contratação de profissionais especializados para lidarem com esta demanda.

Rodrigues (2021) apresenta a educação como fundamental, pois desempenha um papel protetivo na vida das crianças e adolescentes refugiados(as) para prevenir de abusos, exploração, violência sexual, dentre outras formas de violência. Apresenta um olhar sobre a infância refugiada a fim de que os profissionais da educação se sensibilizem para a influência do refúgio na vida dessas crianças. Evidencia a falta de capacitação dos profissionais da educação e a ausência de orientação para as famílias refugiadas sobre a dinâmica escolar. Trata do direito de acesso à educação e a falta de políticas que garantam a permanência, podendo deixar o aluno migrante

suscetível à evasão escolar devido às barreiras presentes no início do percurso educacional, principalmente em função do idioma.

**Categoria 2: Preconceito e xenofobia.** Nesta categoria, evidenciaremos a tese de Cunha (2020), “Educação multicultural e a inclusão do aluno migrante”, o autor procurou fundamentar a urgente necessidade de políticas públicas que atendam às diversidades presentes nas escolas brasileiras, principalmente as públicas, que são as que mais sofrem o impacto das migrações atuais. Para isso, realizou um mapeamento da atual presença de alunos migrantes no Brasil com levantamento dos dados do censo escolar de 2016 e 2017, por estado e região, de acordo com nacionalidade, cor/raça, sexo, faixa etária e tipo de dependência escolar. Também realizou pesquisa bibliográfica as quais mostraram os problemas que acometem a população migrante no Brasil. Realizou entrevistas com dois grupos de migrantes, os(as) com filhos(as) na escola brasileira e o outro de brasileiros(as) com filhos(as) no exterior, e analisou a inclusão escolar na perspectiva da multiculturalidade.

Um dado que chamou a atenção do autor, baseado no censo escolar de 2017, foi que os(as) alunos(as) migrantes de cor branca totalizaram 27.858 matrículas, os de cor preta 6.529, os de cor parda 13.669, de cor amarela 3.025. Ele esperava o contrário, que a maioria fosse preta ou parda pelo fato de a maior parte das pesquisas bibliográficas analisadas relatarem problemas na inclusão de alunos(as) migrantes de nacionalidades cuja população era de cor preta ou parda. Cunha (2020) verificou também uma expressiva presença de estudantes vindos de países como: Estados Unidos, Portugal, Itália, Alemanha, Reino Unido, França e Japão, o que causou inquietação no autor, pois não há estudos que relatam que estudantes vindos dos países acima mencionados sofreram com dificuldades para se sentirem incluídos. Cunha (2020), reflete, a partir da constatação desses dados que os problemas de inclusão têm raízes mais profundas como racismo e desigualdade.

**Categoria 3: dificuldades no trabalho docente.** Na terceira categoria abordaremos a dissertação de Ribeiro (2011) “O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS”, a qual analisa a presença de estudantes de origem boliviana na fronteira dos dois países, buscando compreender a didática e a socialização dentro da escola de fronteira, os desafios e dificuldades enfrentados pelo aluno migrante. A autora defende um programa de educação intercultural, com ênfase nos dois idiomas, português e espanhol, e investiga como os professores se posicionam diante de atitudes que não valorizam as

identidades presentes no contexto escolar. Argumenta ainda a importância de um projeto de escola intercultural bilíngue de fronteira a fim de estreitar os laços entre as cidades vizinhas, com intercâmbio entre professores brasileiros e bolivianos.

Ribeiro (2011) pôde constatar esforços de professores(as) e alunos(as) para melhoria no que se refere às dificuldades linguísticas dos(as) alunos(as) não brasileiros(as), assim como, por outro lado, outros que não se preocupam com a problemática. Para ela, falta formação, falta metodologia, tudo é feito no improviso. Desta forma, alerta para a necessidade de formação de professores(as) e de todos(as) os(as) envolvidos(as) na realidade da escola. Finalmente, em relação ao idioma e a cultura, observou que os(as) alunos(as) migrantes têm sua referência identitária duplicada, já que vivenciam o português e a cultura brasileira na escola, em casa a cultura boliviana e a língua espanhola.

A tese de Fabiano (2020) “O processo de integração social da criança e adolescente imigrante na escola pública” traz uma reflexão sobre como a escola pública brasileira atual reconhece a interculturalidade e a diversidade no processo de aprendizagem do(a) estudante migrante/refugiado(a), a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública na região central de São Paulo com presença expressiva de bolivianos(as), paraguaios(as), peruanos(as), chineses(as), entre outros(as). Foi realizada pesquisa semiestruturada com alunos(as) estrangeiros(as), professores(as), mães e um coordenador. Verificou-se que a maioria dos(as) estudantes sentem-se à vontade no ambiente escolar, já estão adaptados(as) e passaram pelo choque inicial. Alguns(mas) ainda estão desconfortáveis, pois sofrem algum tipo de discriminação seja por professores(as), seja por colegas. Foi recorrente o relato das dificuldades no início da inserção na escola e a dificuldade na comunicação, dificultando o diálogo com professores(as).

Fabiano (2020) relata que apesar de considerarem a escola boa, os(as) alunos(as) sentem um distanciamento entre eles e os(as) professores(as). Ressalta que o aproveitamento das disciplinas no geral é bom, alguns(mas) apresentam uma maior dificuldade em disciplinas como Matemática e Português decorrentes da não compreensão da língua. Afirma ainda que o desempenho dos(as) estudantes estrangeiros(as) depende do apoio da gestão escolar em acolher as famílias e o envolvimento das famílias com a escola.

Fabiano (2020) verificou ainda que a gestão da escola e os(as) professores(as) se interessaram em conhecer as necessidades da comunidade migrante presente na

escola e planejam incluir a diversidade cultural em seus projetos, se mostraram disponíveis para o diálogo. Relata que dos doze professores(as) entrevistados(as) apenas um participou de algum tipo de curso voltado ao tema da educação intercultural e diversidade. A maioria revelou ter alguma dificuldade em sala de aula na implementação de estratégias de aprendizagem adequada para o idioma e a integração com grupos.

Seguindo com a revisão de literatura, após as categorias elencadas nas dissertações e teses, apresentamos pesquisas na plataforma *Google* acadêmico.

Nesta, foram encontradas produções voltadas principalmente à escolarização de “crianças” refugiadas e migrantes, bem como de “adultos”, adolescentes apareciam apenas acompanhados da palavra criança, nada que o referisse especificamente.

Foram relacionadas as pesquisas que se aproximam das discussões sobre a escolarização de refugiados(as) e migrantes adolescentes. “Porém poucos trabalhos apresentam uma preocupação mais aprofundada nas questões do estrangeiro em sua individualidade, sua história, como, por exemplo, relação aluno-aluno e aluno-professor” (Giroto; Paula, 2020, p. 168).

Muitas produções encontradas apresentam aspectos voltados a afirmação do direito à educação, questões linguísticas, caracterização da educação formal e a psicologia educacional.

Quadro 2 – Relação de artigos do Google Acadêmico

Plataforma	Autor	Título	Ano	Publicação
Google Acadêmico	Oliveira	O Imigrante na Política Educacional Brasileira: um sujeito ausente	2020	Revista Práxis Educativa (UEPG/PR)
Google Acadêmico	Mendes, Russo e Barros	Entre a hospitalidade e hostilidade: famílias em situação de imigração na rede pública de educação brasileira	2020	Revista Diologia (Uninove/SP)
Google Acadêmico	Giroto e Paula	Imigrante e Refugiado no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão	2020	Revista Espaço do Currículo (UFPB)
Google Acadêmico	Luz, Fragoso e Veloso	A psicologia como ferramenta de inclusão de alunos refugiados nas escolas brasileiras	2021	Revista Abatirá (UNEB/BA)
Google Acadêmico	Azevedo e Amaral	Educação para Além da Matrícula”	2022	Revista Teias (UERJ)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme Oliveira (2020) em seu artigo “O Imigrante na Política Educacional Brasileira: um sujeito ausente”, há uma lacuna na educação desta população no Brasil. Estes(as) estudantes são considerados(as) por ela como “sujeitos ausentes” no que se refere a políticas públicas, pois praticamente não existem orientações pedagógicas ou relacionadas ao recebimento desses(as) migrantes pelos(as) profissionais da educação.

O artigo “Entre a hospitalidade e hostilidade: famílias em situação de imigração na rede pública de educação brasileira”, apresenta uma pesquisa realizada numa escola pública da Baixada Fluminense, realizada com educadoras, famílias e oficinas pedagógicas produzidas com crianças em situação de refúgio e migração. Mendes, Russo e Barros (2020) destacam que o Brasil oferece a hospitalidade nas leis de acolhimento e a hostilidade se contrapondo às dificuldades para fazer valer as leis. Dentre os direitos contidos na legislação estão o direito à educação disposto no artigo nº 53 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e que também estão presentes no ECA (Brasil, 1990), bem como, na LDB/9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) (Brasil, 1996).

Mendes, Russo e Barros (2020) lembram os diversos acordos assinados pelo governo brasileiro como o Estatuto do Refugiado 9497/97, criado para incorporar a convenção de Genebra de 1951 também em conformidade com a Declaração de Cartagena de 1984.

Ressaltam, por meio da pesquisa elaborada, que as escolas públicas parecem não estarem preparadas para as demandas das famílias estrangeiras, seja na garantia das matrículas, seja no acolhimento, condições que muitas vezes têm desfecho positivo graças ao empenho pessoal de alguns profissionais mais empáticos com a situação. As autoras elencam que é uma questão de direito e não de filantropia. Foram apresentadas experiências de discriminação e racismo, que na perspectiva de Mendes, Russo e Barros (2020), refletem o pensamento colonial, ressaltando estruturas hierárquicas preconceituosas, racistas e eurocêtricas.

Percebem de fundamental importância a implementação de políticas que orientem as secretarias de educação em relação aos estudantes migrantes e refugiados(as), e de formação continuada de professores, com práticas pedagógicas que valorizem a cultura, promovam a inclusão e combatam o preconceito.

O seguinte artigo discute o direito à educação de crianças migrantes e refugiadas nas escolas públicas brasileiras, intitulada “Educação para além da matrícula”, Azevedo e Amaral (2022) fazem uma pesquisa qualitativa de caráter

documental da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. O primeiro documento federal a abordar especificamente a educação básica voltada à população migrante e refugiada. O referencial teórico utilizado se embasa na teoria histórico crítica, pois, a escola compreende uma dimensão histórica de uma sociedade capitalista.

Os(as) autores(as) argumentam com base nos referenciais teóricos que “apesar de haver uma política educacional que respalda a criança migrante, não quer dizer necessariamente, que ela esteja incluída na educação escolarizada” (Azevedo; Amaral, 2022, p. 137).

A análise do documento, de caráter público, no âmbito federal, se configura como política educacional por conter diretrizes públicas educacionais. A reflexão é feita levando em consideração o contexto histórico do texto: a migração venezuelana, que aconteceu desde a operação acolhida em 2018 até a interiorização para 665 municípios em 2021, os quais provocaram grande demanda do setor educacional (Azevedo; Amaral, 2022).

46.500 venezuelanos em idade escolar (1-17 anos) que não frequentavam as escolas brasileiras. Com crianças de 6 a 14 anos, a taxa de não atendimento escolar foi de 58%; e entre crianças e adolescentes de 15 a 17 anos, a taxa foi estimada em 69%. Considerando apenas o ensino fundamental, em janeiro de 2020, 76,4% das crianças venezuelanas entre 4 e 5 anos não estavam na escola [...] (ACNUR, 2020a, p. 2).

Azevedo e Amaral (2022) mencionam que o ocorrido apenas trouxe luz a uma realidade já existente, a presença de estudantes migrantes nas escolas locais. Antes da migração venezuelana outros fluxos migratórios já estavam presentes: haitianos(as), sírios(as), bolivianos(as), angolanos(as), entre outros.

Outro ponto importante do referido artigo diz respeito aos procedimentos de avaliação, diretivas de acolhimento, a não discriminação, prevenção ao preconceito, não segregação, capacitação de professores e funcionários para utilização de práticas inclusivas que valorizem a cultura destes alunos e oferta de ensino de português. Conduas estas que coadunam com o direito à educação considerando que o direito não se concretiza somente com a matrícula, mas com ações efetivadas no ambiente educacional (Azevedo; Amaral, 2022).

Em seguida, Giroto e Paula (2020) no artigo “Imigrante e Refugiado no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão”, refletem sobre as características da educação formal dos migrantes e refugiados no Brasil, da educação básica à superior, as bases legais e trabalhos desenvolvidos sobre o tema referente à educação dessa população. Para tal, utilizando o referencial teórico dos estudos culturais. Diferencia, inicialmente, as migrações em voluntárias e forçadas, na qual a primeira diz respeito àquelas que são planejadas, e a segunda, emergenciais, por se tratar de risco à vida.

Enfatizam a baixa presença de pesquisas na área educacional com preocupação nos processos de escolarização, relações sociais e interpessoais, currículo. Diante desses processos migratórios mais intensos nos últimos anos, “a educação de estrangeiros nos países de acolhida tem começado a ocupar os debates nas universidades, nas escolas, e em espaços de formação em suas mais variadas facetas, sejam elas escolares ou não escolares” (Giroto; Paula, 2020, p. 166). Verifica, os(as) autores(as) que é baixa a produção acadêmica sobre a escolarização e as relações interpessoais, pouca discussão na área educacional. Menciona os avanços no ensino superior a partir de iniciativas de algumas universidades em prol da inclusão de estudantes estrangeiros.

No artigo “A psicologia como ferramenta de inclusão de alunos refugiados nas escolas brasileiras”, Luz, Fragoso e Veloso (2021) refletem sobre a necessidade da figura do psicólogo educacional-escolar com o objetivo de auxiliar na superação de contextos de vulnerabilidade social, já que pessoas em situação de refúgio sofrem com as rupturas repentinas e forçadas.

Apresentam uma visão do(a) refugiado(a) do ponto de vista da subjetividade, pela caracterização de renúncias, ausências e perdas, insuficiência de referências afetivo-sociais. Explicam ainda as autoras que avaliar problemas psicológicos em refugiados(as), especialmente crianças e jovens, acontece normalmente em duas categorias: disfunções por internalização e por externalização, na primeira afetam o próprio corpo: disforia, ansiedade e depressão. Na segunda, conflitos sociais e normativos: impulsividade, desafio, hiperatividade, agressividade e comportamento antissocial (Luz; Fragoso; Veloso, 2021).

Consideram a importância das interações sociais que acontecem por meio da linguagem como forma de abolir o silenciamento e de criar pontos de ancoragem

subjetiva, um movimento intersubjetivo que permite novas concepções de si mesmos como protagonistas de sua própria história.

Entendemos que é fundamental o tema da psicologia como ferramenta de inclusão de alunos(as) refugiados(as), pois na ONG onde atuo diretamente com adolescentes migrantes, temos nos deparado com questões emocionais preocupantes. Adolescentes depressivos, disfóricos, com comportamentos antissociais. Eles são como “bomba relógio” prestes a explodir, perderam as referências geográficas, emocionais, relacionais, seus amigos(as) não estão próximos(as), precisam se refazer em uma fase difícil da existência humana que é a adolescência. A barreira linguística é um fator natural de isolamento e sofrimento.

No artigo da Revista *Entreideias* Roldão, Ferreira e Branco (2021) “A imigração no Brasil e sua relação com o processo de escolarização de crianças e adolescentes imigrantes”, foram identificados pelos(as) autores(as) aspectos negativos da inserção social do migrante, como racismo, xenofobia, preconceito, a falta de políticas públicas, que prejudica a efetivação de ações positivas. Os aspectos positivos foram: rede de solidariedade e apoio de igrejas, instituições, pessoas, revelando uma parte da sociedade que acolhe e auxilia.

Foi possível verificar que a criança e o(a) adolescente migrante são vítimas de discriminação, assim como o adulto. Práticas de violência emocional, simbólica e até física foram encontradas. Mencionaram na pesquisa que a dificuldade com o idioma resultou em insegurança, invisibilidade e timidez dos discentes. Apontaram para a adoção de perspectivas interculturais na desconstrução de estigmas. É que o poder público precisa assumir seu papel, pois a falta de políticas públicas de acolhimento e linguísticas nas escolas brasileiras reforçam a invisibilidade dos(as) estudantes migrantes (Roldão; Ferreira; Branco, 2021).

Discutem que a inclusão acontece apenas com a efetivação da matrícula, as especificidades dos(as) alunos(as) não são atendidas, não existe acompanhamento pedagógico e os(as) alunos(as) ficam isolados(as). Destacam ser necessário romper com os silêncios curriculares, exigindo mudanças nestes. Trabalhar com ações pedagógicas para o respeito às diferenças (Roldão; Ferreira; Branco, 2021).

Até esse momento observamos que as pesquisas encontradas apresentaram várias semelhanças, como direito à educação promovido pelas diversas disposições legais, acolhimento dos ordenamentos jurídicos, questões linguísticas não efetivadas, inclusão no discurso, porém não incorporada no cotidiano da prática educacional. É o

que alerta Hall (2003, p. 54), “celebram a diferença, sem fazer diferença”. Marcondes (2008), sobre a questão multicultural, defende que ela precisa ir além do discurso a fim de desenvolver práticas por meio de lentes conceituais que contribuam para a formação de professores mais crítica, contrapondo-se às representações hegemônicas.

O entendimento de que há uma diversidade cultural inserida no ambiente escolar deve reger o princípio das ações educacionais. Essa diversidade deve ser aproveitada dentro da dinâmica pedagógica e assim, como resposta a essa relação de respeito: há a concretude da inclusão. Silva e Cardozo (2020), afirmam que esse processo relacional não desconstrói aspectos culturais já construídos, mas agregam e favorecem o sentimento identitário, assim como de pertencimento ao novo ambiente:

Isso ficou claro em uma das falas de uma aluna síria ao ser perguntada sobre as diferenças culturais vivenciadas. [...] A forma de cumprimentar os amigos na Síria é igual no Brasil? E a resposta foi a seguinte: “não! Na Síria as meninas não podem dar a mão e nem beijos. Apenas dizemos oi”. [...] “Estou começando a dar a mão. Moro no Brasil e preciso saber conviver com as pessoas. Aqui dar a mão não é errado (Silva; Cardozo, 2020, p. 7).

A fim de estreitar e conduzir os estudos aos objetivos propostos, buscamos também pesquisas acrescentando a nacionalidade dos(as) estudantes alvos deste estudo, adolescentes refugiados(as)/migrantes “sírios(as)”, “venezuelanos(as)” e “ucranianos(as)” no Brasil e/ou na cidade de Maringá, Paraná. Para os(as) estudantes(as) sírios(as) discorreremos sobre o artigo “Os desafios das práticas curriculares em contextos diversificados: o caso dos refugiados sírios nas escolas brasileiras” (Silva; Cardozo, 2020).

O referido artigo aborda a questão da falta de políticas públicas para que escolas estejam preparadas para receber as diferenças culturais e idiomáticas de alunos(as) sírios(as) no contexto escolar. A pesquisa realizada tratou também da análise da LDB/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina, sendo elaborada uma pesquisa de campo com entrevistas em duas escolas da rede de ensino estadual de Florianópolis (Silva; Cardozo, 2020).

O objetivo era investigar como os(as) refugiados(as) sírios(as) eram acolhidos na esfera educacional, tanto pelas políticas públicas, quanto nas práticas educacionais, para isso, observando as relações entre os referidos alunos e a

comunidade escolar. Para Silva e Cardozo (2022), a escola está sendo chamada a trabalhar com a pluralidade de culturas e os diferentes sujeitos socioculturais existentes na escola, abrindo espaço para a valorização dos mesmos, abandonando a tradição monocultural advinda de uma cultura hegemônica.

Os resultados revelaram que embora as leis valorizem a diversidade cultural nas escolas e prezem pela inclusão no ambiente escolar, estes(as) estudantes não recebem acolhimento na aprendizagem da língua portuguesa e/ou acompanhamento psicológico, tendendo muito mais a excluir do que incluir.

A seguir o texto “Meninas venezuelanas no contexto escolar: conhecer para acolher” de autoria de Cadete e Silva (2022). Neste artigo as autoras buscaram contextualizar os fluxos migratórios de meninas adolescentes venezuelanas na cidade de Boa Vista-RR, realizando um levantamento histórico sobre o olhar de gênero no acolhimento de meninas venezuelanas nas escolas de Roraima, procurando entender em que medida as questões de gênero são problematizadas. Mestranda da Universidade Estadual de Roraima, em 2022, buscou compreender a temática sobre Migração e Gênero. Foram feitas análises sobre o documento do Observatório das Migrações (2020) e ACNUR/UNICEF. Abordou sobre os direitos das adolescentes respaldados no ECA, (BRASIL, 1990) o qual afirma as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento, devendo ser protegidas e acolhidas.

Dando foco às migrações venezuelanas femininas, relataram que de 2015 em diante, o número de mulheres e meninas venezuelanas só aumentaram, o que demandou um aumento de matrículas nas escolas em Roraima. Apontam uma preocupação da OBMigra com relação a dados quantitativos entre educação e migração, destacando a importância de mapear o acesso, as dificuldades e as políticas públicas a este público no campo educacional.

Por fim, constataram que as meninas adolescentes venezuelanas na idade escolar têm sofrido grandes perdas nos seus direitos, sua dignidade e identidade, substantivos ausentes que influenciarão em sua carreira acadêmica. Apontando o papel da escola no sentido de cumprir um propósito social mais amplo, sendo capaz de lidar com o inesperado, com o diferente, não perpetuando as desigualdades de gênero.

No caso da escolarização de migrantes ucranianos(as) discute-se a dissertação na área de estudos linguísticos, “Políticas linguísticas e multilinguismo em

uma escola no interior do Paraná” (Rosa, 2017). Realizado na área rural de Prudentópolis-PR, na qual se encontra uma população de descendência ucraniana que utiliza as línguas portuguesa e ucraniana dentro das comunidades. O foco do trabalho está nos usos linguísticos dessas crianças e das professoras no contexto escolar em duas escolas multisseriadas. Segundo a autora, essas comunidades se apropriam e (re)significam políticas linguísticas oficiais.

Um dos objetivos da autora é investigar como a escola trabalha com esses(as) alunos(as) focalizando as línguas usadas na escola, pois os(as) referidos(as) discentes falam o idioma português e o ucraniano. Realizou pesquisa etnográfica, com observações de aulas e do cotidiano escolar, anotações diárias, gravações, entrevistas semiestruturadas com professores e pais dos estudantes (Rosa, 2017).

Na análise, percebeu que os(as) alunos(as) produziam políticas linguísticas demarcando fronteiras e promovendo legitimação e deslegitimação destas línguas, ou seja, em determinados momentos, como os de práticas religiosas, não abandonavam a língua materna porque eram marcas identitárias. No processo escolar, acontece o que a autora chama de “pedagogia culturalmente sensível”, se contrapondo ao ensino monolíngue, a professora não só permitia o uso da língua materna do migrante, mas também usava essa língua nas interações em sala de aula, já que a mesma conhecia o idioma.

Para Rosa (2017), a professora faz um movimento de interação em diferentes momentos de diálogos que iam desde conversas paralelas até a explicação de atividades de forma individual. O que acontecia, de acordo com a autora, era a validação dessas duas línguas pelos sujeitos da pesquisa. Contudo, ao relacionar com os conteúdos didáticos dos livros, leituras e escritas, a língua portuguesa tornava-se predominante. Por fim, compreendeu que os sujeitos agregam valores às línguas maternas, e que os contextos históricos e sociais em que eram utilizadas produziam diversos significados.

Esse aspecto me fez lembrar as palavras de Peloso no prefácio do livro “(Sobre) Vivências Migratórias: narrativas haitianas sobre acolhida, educação e inclusão”: “Vou afirmando assim acreditar que as pessoas foram feitas para a liberdade de estar, sem deixar de ser”, para ela, isso significa “levar junto tudo aquilo que nos constitui. Só assim essa liberdade faz sentido” (Giroto; Paula, 2021, p. 7).

Portanto, é possível verificar que as questões culturais são múltiplas e complexas. A seguir traremos a revisão de literatura sobre as produções acadêmicas de migrantes e refugiados(as) em Maringá.

### **2.3 Revisão de literatura sobre alunos migrantes/refugiados(as) em Maringá**

Na busca por trabalhos acadêmicos na cidade de Maringá, encontramos a dissertação de Giroto “(Sobre)Vivências Migratórias: narrativas haitianas sobre acolhida, educação e inclusão” (2020). O trabalho de Montanher (2021) “Experiências migratórias de crianças haitianas em Maringá: um estudo de caso”. A dissertação de Tokunaga, “O acesso à educação escolar de imigrantes em Maringá: análise de políticas públicas para inserção e os desafios da interculturalidade em sala de aula” (2022), destes a primeira e a segunda relaciona-se com a educação, a terceira com a geografia.

A dissertação de Giroto (2020) teve como objetivo investigar as narrativas de imigrantes haitianos e haitianas sobre acolhida, educação e inclusão no município de Maringá, Paraná, a fim de compreender suas histórias a partir de um olhar para os direitos humanos e para a concretude desses direitos em território brasileiro, com ênfase aos direitos na educação. Nessa perspectiva, buscou discutir sobre a Educação Social tendo em vista sua característica humanitária de lidar com seres humanos em vulnerabilidade social que tiveram seus direitos violados. Encontrando na educação social um aporte político no sentido de luta pelos oprimidos.

Para Giroto (2020), o papel dos educadores sociais é fundamental, porque acabam criando um elo afetivo com essa população vulnerável, promovem o acolhimento e auxiliam no acesso aos direitos destes. Além de aproximar pessoas que estão nas mesmas condições. Giroto (2020) valoriza as associações pelas iniciativas de garantia de direitos e atenderem às necessidades daqueles que a buscam. A pesquisa foi qualitativa, e a metodologia utilizada, a etnopesquisa, na qual o autor inseriu-se no ambiente dos pesquisados para desenvolver seus estudos, e realizou análise das narrativas de migrantes haitianos(as) na cidade de Maringá-PR. Concluiu, por meio das narrativas, que os(as) haitianos(as) migram na expectativa de uma vida melhor, já que seu país vive uma grave crise econômica, política, social e estrutural, mas a realidade brasileira é dura, difícil suprir as expectativas. E convivem

ainda com as dificuldades de comunicação, preconceito e limitação de acesso ao ensino superior e ao trabalho.

Montanher (2021) em “Experiências migratórias de crianças haitianas em Maringá: um estudo de caso”, reflete em sua dissertação de mestrado sobre a seguinte questão: Quais as representações das crianças migrantes haitianas sobre suas vidas pregressas em seu país de origem e a atual, no Brasil? Foram realizadas oficinas lúdicas em dezenove encontros semanais, os quais envolviam brincadeiras, jogos, contação de histórias e roda de conversa.

Iniciou sua reflexão apontando o aumento de migrantes na cidade de Maringá, principalmente, os de origem haitiana, considerando que pesquisas têm mostrado que este processo de migração influencia na formação da identidade social, política e cultural destes, e em particular, das crianças. Para tal realizou um estudo de caso, dando como base o protagonismo das ações e vozes infantis, sobre dois enfoques: as representações das crianças pré e pós migração (Montanher, 2021).

Após as oficinas realizadas e a análise dos resultados concluídos, a autora constatou uma ambivalência de sentimentos em relação ao Haiti e Brasil, revelando medo e satisfação quanto à mudança, ao novo. Saudade e sofrimento por tudo que deixaram para trás, família, amigos, brincadeiras de rua. Revela que as crianças gostam das professoras e sentem-se acolhidas por elas. Contudo, as representações infantis também evidenciaram o desejo de serem brancas, pois para elas, as crianças brancas são aceitas socialmente, têm mais amigos e não sofrem preconceito. Em razão disso se veem negativamente, acarretando traumas emocionais e intelectuais (Montanher, 2021).

Positivamente, infere que sua língua e cultura são valorizadas e preservadas em ambientes religiosos, nesses espaços retomam suas raízes, vivenciam brincadeiras e sentimentos comuns. Finalmente, pontua sobre a falta de políticas públicas educacionais, sociais e culturais específicas que atendam aos anseios das crianças migrantes, e assim favoreçam a adaptação delas (Montanher, 2021).

A dissertação de Tokunaga (2022), “O acesso à educação escolar de imigrantes em Maringá: análise de políticas públicas para inserção e os desafios da interculturalidade em sala de aula”, surgiu da problemática do desafio dos referidos estudantes, e sobre quais estratégias estão sendo utilizadas pelos professores, em particular, de geografia, para incluir e garantir o aprendizado ao aluno migrante?

Estabeleceu como objetivo geral, analisar as políticas públicas para inserção desses estudantes em escolas estaduais e os desafios da interculturalidade em sala de aula.

Tokunaga (2022) questiona o papel do Estado como aquele que legisla em favor do direito à educação, devendo assim garantir e oferecer capacitação para que docentes e sejam preparados para realizar o trabalho com estudantes de outras nacionalidades.

A pesquisa realizada foi de caráter quali-quantitativa, pesquisas bibliográficas e documentais e questionários junto a professores, diretores e pedagogos, a fim de conhecer quais ações eram feitas para inserir o estudante migrante no contexto escolar, e como acontecia a mediação dos conteúdos trabalhados, geografia, para que os estudantes tivessem condições de participar ativamente das discussões em igualdade de condições com seus pares.

A análise dos resultados dos questionários foi importante por permitir à autora afirmar que não havia sistematização pensada no sentido de inclusão nos processos de ensino e aprendizagem aos estudantes migrantes. Mesmo com o caráter multicultural encontrado no estudo feito das políticas públicas. De acordo com Tokunaga (2022), o Estado transfere toda responsabilidade ao professor e à escola.

Quadro 3 – Relação das Dissertações de Maringá

Autor	Título	Ano	Programa
Giroto	(Sobre) vivências migratórias: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá, PR, sobre acolhida, educação e inclusão.	2020	Mestrado em Educação (UEM)
Montanher	Experiências migratórias de crianças haitianas em Maringá: um estudo de caso	2021	Mestrado em Educação (UEM)
Tokunaga	O acesso à educação escolar de imigrantes em Maringá	2022	Mestrado em Geografia (UEM)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A educação e os processos de escolarização de refugiados(as) e migrantes no Brasil têm ocupado ainda pouco espaço nas discussões acadêmicas, universidades, escolas, produções de dissertações e teses, por isso, verificamos que o Brasil ainda precisa dar muitos passos no sentido de discutir a educação destes estudantes que parecem estar invisíveis aos olhos dos pesquisadores brasileiros.

Discussões sobre a aplicabilidade dos dispositivos legais, pensar na preparação dos vários profissionais envolvidos na dinâmica escolar como se fosse para ontem, pois o número de nações em conflito tem aumentado muito nos últimos

anos, e estão migrando para países que estão dispostos legalmente a acolhê-los, como é o caso das leis brasileiras. Com isso, a demanda escolar exigirá ainda mais esforços do que temos visto atualmente.

Os textos elencados revelam a relevância da problemática das migrações atuais, os problemas de falta de preparação dos profissionais de educação, os desafios da integração, da multiculturalidade e interculturalidade, de olhar para um tema emergente, porém muito antigo na educação brasileira, a inclusão. Consideram a ausência de orientações por parte do poder público, deixando as escolas desassistidas, ficando sozinhas com o ônus de organizar ações que respondam ao anseio desses estudantes.

Na próxima seção, discutiremos sobre a metodologia utilizada na realização desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa traz como tema de estudo a questão das migrações forçadas contemporâneas e suas implicações na vida acadêmica daqueles(as) que são afetados(as) por essa realidade. Objetiva-se com isso compreender quais os obstáculos enfrentados por adolescentes refugiados(as) e migrantes nas escolas regulares da cidade de Maringá, Paraná, a partir da escrita de cartas pedagógicas elaboradas pelos referidos estudantes os quais participam de uma Organização Não Governamental em contraturno escolar.

Apoiamo-nos em Gil (1991) ao afirmar que a pesquisa bibliográfica consiste em levantamento da teoria contida em livros, revistas, teses, anais de congresso, *internet*, etc. através da qual pode-se ter acesso à literatura que já foi produzida sobre determinadas temáticas, assim, dando base de apoio para produção de trabalhos científicos. Nesse sentido, serão abordados livros de autores da educação e áreas afins, teses, artigos, revistas, legislação, materiais de Organizações envolvidas na temática, disponíveis na *internet*.

Com o intuito de buscar entender melhor o objeto de pesquisa, está sendo realizada uma pesquisa de campo por meio de Estudo de Caso sobre os adolescentes refugiados(as)/migrantes que frequentam a ONG Instituto *Ethnos* Brasil, na cidade de Maringá. A solicitação da escrita das cartas e aplicação dos questionários sociodemográficos foi realizado em conjunto com a instituição coparticipante desta pesquisa, o Instituto *Ethnos* Brasil.

#### 3.1 Estudo de caso

O estudo de caso, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), é um processo importante que permite um conhecimento mais amplo e detalhado do fenômeno pesquisado, a fim de compreender determinada situação e descrever a complexidade da situação, reunindo o maior número de informações possíveis. Com isso, é necessário um cuidadoso processo na utilização dos métodos, técnicas e outros procedimentos científicos disponíveis para desenvolver a pesquisa de forma satisfatória.

A pesquisa torna-se fundamental quando as informações não são suficientes para responder a um determinado problema, devendo-se desenvolver procedimentos sistemáticos e racionais no sentido de buscar uma melhor compreensão do fenômeno evidenciado. Há algumas razões para a realização de uma pesquisa: uma de ordem intelectual, e a outra, de ordem prática. A primeira, acontece pela satisfação do conhecimento, a segunda, para além do desejo de conhecer, o anelo de fazer algo de maneira prática. Nos identificamos com a segunda razão apontada por Gil (1991), pois compreendemos que uma pesquisa se completa no saber e na ação. Contudo, o autor aponta que a ciência objetiva tanto um quanto o outro.

Seguindo o pensamento do autor, toda pesquisa inicia-se com algum tipo de indagação, problema, em nosso caso é compreender quais os obstáculos enfrentados por adolescentes refugiados(as) e migrantes nas escolas regulares da cidade de Maringá, Paraná, a partir da escrita de cartas pedagógicas elaboradas pelos referidos estudantes os quais participam de uma Organização Não Governamental em contraturno escolar. Para isso, realizou-se no Instituto *Ethnos* Brasil, um estudo de caso. O mesmo é visto como “mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto são claramente percebidos” (Yin, 2001, p. 19)

Os estudos de caso vêm sendo usados por diferentes áreas do conhecimento: sociologia, educação, antropologia, medicina, direito, dentre outros, com variados métodos e finalidades. Nas décadas de 1960 e 1970, apareceram nos manuais de metodologia de pesquisa em educação, porém de forma limitada, na concepção de estudo descritivo e abordagem quantitativa, André (2005). No contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu em 1980, em pesquisa educacional e de uma forma mais abrangente, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Desta forma,

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas [...]. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (André, 2005, p. 97).

Neste sentido, o estudo de caso permite explorar situações da vida real que ainda não estão expostos claramente, descrever a situação em seu contexto de investigação, explicar as variáveis causais de determinados fenômenos que não possibilitam experimentos, Gil (1991). Pareceu-me uma constante nas leituras sobre a metodologia de estudo de caso que o mesmo apresentou muitas objeções à sua aplicabilidade, sendo encarado como procedimento com pouco rigor metodológico, o que é amplamente contestado por autores como Gil (1991), Yin (2001) e André (2005), os quais caracterizam um estudo de caso como uma pesquisa que surge do anseio do pesquisador de compreender fenômenos sociais complexos que se apresentam na vida real.

André (2005) afirma que, se é de interesse do pesquisador investigar fenômenos educacionais no contexto em que ocorrem, os estudos de caso podem ser fundamentais, pois,

O contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (André, 2005, p. 97).

André (2005) menciona ainda alguns pressupostos requeridos pelo pesquisador: se apoie em um referencial teórico, mas sem rigidez nele, utilize fontes de dados variados a fim de abarcar as múltiplas dimensões do fenômeno, e não ter uma posição unilateral ou superficial. Além disso, orienta o pesquisador a ter uma postura ética frente ao leitor, descrevendo de forma fundamentada e verdadeira a descrição dos eventos, pessoas, situações observadas, fazendo a descrição proposta, buscando fontes com opiniões divergentes, a fim de que os leitores possam ou não confirmar as interpretações do pesquisador.

Considerando características essenciais a um estudo de caso “exemplar”, Mazzotti (2006), descreve que o estudo de caso precisa de completude em três dimensões – fronteira entre o que está sendo estudado e seu contexto; esforço para coletar evidências relevantes; os limites de tempo e recursos não impeçam sua finalização. Outro aspecto, o caso, deve considerar perspectivas antagônicas, e assim examiná-las de acordo com essas perspectivas. As evidências devem ter sustentação

para trazer seriedade ao trabalho realizado, e por fim, o relato do estudo de caso deve ser claro e atraente ao leitor.

A seguir faremos a descrição da ONG Instituto *Ethnos* Brasil, local onde foi apreendido este estudo de caso.

### 3.2 Local da pesquisa – Instituto Ethnos Brasil

Antes de apresentarmos a instituição coparticipante é de fundamental importância descrever o conceito que integra as organizações da qual o Instituto *Ethnos* Brasil faz parte. Terceiro Setor é o nome empregado para designar instituições que não fazem parte do Estado – Primeiro Setor, nem do Mercado – Segundo Setor.

Conceito que adquire relevância político-social, conforme Barbosa (2008) na década de 1990, apesar de a história datar seu surgimento desde a década de 1960. “É sinônimo de sociedade civil organizada, integrada por pessoas jurídicas de direito privado sem finalidade lucrativa e exercem atividades de interesse social”.<sup>2</sup>

Barbosa (2008, p. 173) traz duas definições para discussões da gênese do Terceiro Setor:

O primeiro baseia-se na premissa de que o Terceiro setor surge com uma alternativa viável à ineficiência estatal no trato da questão social; a segunda análise considera que o Terceiro Setor emerge do projeto político neoliberal que prima pelo esvaziamento da dimensão pública do Estado.

Esses fundamentos vão influenciar na configuração do Terceiro Setor, sua origem e atuação nos Estados Unidos e América Latina. Fernandes (1994) defende que o Terceiro Setor (TS) abre oportunidades para expansão da solidariedade e fortalecimento dos direitos à participação dos(as) cidadãos(ãs) a fim de consolidar uma sociedade civil dinâmica e participativa, compondo-se por organizações sem fins lucrativos, com ênfase na participação voluntária, em âmbito não governamental.

A respeito da conjunção entre aquilo que é público e o que é privado, denota iniciativas particulares voltadas para a produção de bens e serviços públicos. De

---

<sup>2</sup> TERCEIRO SETOR – CAO. Ministério Público do Estado de Goiás. Disponível em: <https://www.mpg.o.mp.br/portal/conteudo/o-que-e-terceiro-setor#:~:text=%C3%89%20sin%C3%B4nimo%20de%20sociedade%20civil,cidadania%20e%20a%20inclus%C3%A3o%20social>. Acesso em: 25 mar. 2024.

acordo com Barbosa (2008), os bens e serviços prestados devem ser de consumo coletivo, tanto num sentido global, como no caso das campanhas para despoluição do ar, quanto em função de uma população específica, como a acolhida a refugiados, por exemplo. No construto do conceito de público, o autor concebe a ideia de que público não se limita ao âmbito de Estado, mas na concepção de cidadania “a vida pública não é feita apenas de atos de governo, mas também de atividades cidadãs” (Fernandes, 1994, p. 22). Diante disso, toma como exemplo a associação de moradores, que se mobiliza para arborizar as ruas em benefício de seu bairro, tendo como fim suprir as necessidades coletivas, assim cumpre uma função pública, não sendo essa uma função substitutiva do Estado.

Outro ponto levantado por Fernandes (1994) refere-se à expressão “sem fins lucrativos”, no qual as instituições realizam atividades consideradas dispendiosas, como serviços de saúde, educação, defesa de minorias, dentre outras, por isso, há a necessidade de recursos humanos e materiais para seu funcionamento, todavia sem visar lucro. “Supondo que o Estado não dê conta de subsidiar toda esta atividade, ou não se disponha a fazê-lo, resulta que elas só podem subsistir se contarem com doações feitas por terceiros” (Fernandes, 1994, p. 24). Neste sentido, Filomeno (1997 *apud* Barbosa, 2008, p. 175) aponta a necessidade de:

[...] estabelecerem parcerias inovadoras, para que possam ampliar sua independência; promoverem a capacitação de seu público alvo e de seu quadro de pessoal; serem competentes naquilo que realizam; buscarem formas de geração de renda para sobreviverem no mercado; terem identidade própria; estabelecerem uma nova relação com o Estado ao nível de parceria.

Com relação à parceria, vale ressaltar que o Instituto *Ethnos* Brasil se mantém por meio de parcerias privadas e recursos vindos do bazar solidário.

Considerando as observações de Melo Neto (1999), as instituições filantrópicas exercitam a participação cidadã, assim sendo tornam suas ações cada vez mais abrangentes em áreas públicas importantes, espaços nos quais efetivam a sensibilidade e compromisso dos mais variados atores sociais, seja para o voluntariado ou para a doação de recursos financeiros.

O voluntário é um personagem fundamental para o desenvolvimento das Organizações Não Governamentais, suas contribuições fortalecem o atendimento das demandas do segmento, geram um impacto contributivo e positivo tanto para a

instituição, quanto pessoal pelo sentimento de satisfação e realização. Pesquisas recentes mostram a expansão do voluntariado no Brasil nos últimos anos, 57 milhões de voluntários ativos (Araújo, 2022).

Retomando, o Primeiro Setor é representado pelo Governo, que deveria ser o responsável pelas questões sociais; o Segundo Setor corresponde ao Mercado, o qual é desenvolvedor de atividades com fins lucrativos; e o Terceiro Setor representado por entidades sociais.

Figura 1 – Características do Terceiro Setor



Fonte: Malley (2016, p. 1).

O Estado, antes detentor das demandas sociais mais ampliadas e definidas pelas políticas sociais, acabou sofrendo uma redefinição no contexto do capitalismo. Então, a questão social passou a ser conferida para outro setor, representado pela sociedade civil. Afirma Fernandes (1994, p. 19), que isso seria “uma alternativa viável diante dos entraves burocráticos da máquina estatal, considerado como um dos grandes limites para o avanço na promoção da equidade social”. Contudo, as consequências recaem sobre a própria sociedade, que atua como responsável pelos financiamentos dos serviços outrora realizados pelo Estado.

A ausência de uma valorização da condição humana por parte do Estado neoliberal conduz a um processo de privatização da questão social, transferindo-a para a sociedade civil, representada pelo segmento organizado e ativo, como os movimentos sociais e as ONGs e o Terceiro Setor (Fernandes, 1994, p. 67).

A sociedade civil precisa fortalecer seu papel político, sua dimensão pública, na construção de uma proposta de garantia de direitos e de participação igualitária da comunidade vulnerável. Nesse cenário, é importante que o Terceiro Setor reconheça seus limites, entendendo que cabe ao Estado (Segundo Setor), a responsabilização das questões sociais, ou seja, cada um tem seu papel político social a realizar.

Após das considerações do Terceiro Setor, apresentaremos a ONG Instituto *Ethnos* Brasil, que realiza atividades com a população refugiada e migrante em 2016. A palavra *Ethnos* vem do grego *éthnos* que denota a ideia de etnia, povo (Dicionário *online* de português). O conceito de sua logomarca representa uma proposta baseada na riqueza étnica existente no mundo e da complementariedade que nossas riquezas somam. Seria a imagem do globo terrestre somada aos tons de pele multiétnicos. As cores escolhidas para a marca do instituto estão baseadas nas variações dos fenótipos de pele humana.

Figura 2 – Logomarca do Instituto Ethnos Brasil



Fonte: [https://www.instagram.com/institutoethnosbrasil/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/institutoethnosbrasil/?img_index=1).

Como já mencionada anteriormente, a história do instituto começou em 2016, quando meu esposo e eu iniciamos um curso de Língua Portuguesa para migrantes em uma sala de aula na igreja Presbiteriana de Vila Operária, Maringá-PR.

A sede do instituto está localizada na cidade de Maringá no Paraná. O atendimento médio mensal é de 50 pessoas de nacionalidades diversas, mas com um aumento de pessoas atendidas provenientes da Nigéria e de Cuba. O objetivo do Instituto *Ethnos* Brasil é promover a inclusão social, assessoramento, defesa e garantia de direitos de crianças e adolescentes migrantes e refugiados(as) e seus familiares, bem como estimular a autonomia e a independência das famílias.

O fortalecimento da cidadania, a efetivação de seus direitos, a socialização dos conhecimentos produzidos, o protagonismo dos sujeitos nos espaços de participação democrática, orientação de serviços, programas e benefícios ofertados pela rede pública, seja educacional, social, de saúde, cultural ou esportiva. Desta forma, promover a redução da pobreza, bem como o combate à xenofobia.

É oferecido, gratuitamente, um espaço de educação não formal, com aulas de língua portuguesa e aspectos culturais do Brasil. Acompanhamento pedagógico, psicológico e socioeducativo, como música (violão, teclado, *ukulele*, iniciação musical) e brincadeiras, atividades estas integrantes do desenvolvimento humano.

São promovidos cursos de interesse da população migrante, atualmente são ofertados cursos de artesanato, ponto cruz, tricô, crochê, com o escopo na integração, socialização e autonomia financeira. Iniciaremos no segundo semestre de 2024 curso de informática para mulheres e jovens na preparação para o mercado de trabalho. Os *notebooks* foram doados pelo Rotary Club de Maringá e pela empresa X-Team.

Acrescentamos que é feito assessoramento para revalidação de diplomas, até o momento foram revalidados dois diplomas, um pela Universidade Federal de Goiás e o outro pela Universidade de Brasília, os dois de nacionalidade síria. A procura por esta modalidade de serviço cresceu mais de 25% nas demandas do Instituto *Ethnos* Brasil no ano de 2023. Ao longo desse tempo de trabalho, também auxiliamos com intérprete de língua inglesa e árabe junto aos órgãos públicos cooperando assim na compreensão mútua. Ainda, é feito assessoramento para todos os tipos de documentação, currículo e empregos.<sup>3</sup>

É pertinente demonstrar que o Paraná possui uma população de 11,8 milhões (IBGE, 2023), está localizado na região sul do território brasileiro e é composto por

---

<sup>3</sup> Disponível em: [www.institutoethnosbrasil.org.br](http://www.institutoethnosbrasil.org.br). Acesso em: 15 fev. 2024.

399 municípios. Os fluxos migratórios no estado se intensificaram a partir dos anos de 1853 e 1886 quando de sua independência, deixando de ser província de São Paulo. A fim de promover o desenvolvimento econômico, o novo governo local desenvolveu políticas para atrair os estrangeiros.

Os japoneses, o desenvolvimento da horticultura, fruticultura. Os árabes, a culinária, arquitetura, literatura. Os poloneses contribuíram para o desenvolvimento agrícola; os italianos, para as lavouras de café e indústria, todos os migrantes que vieram e continuam a vir podem promover diferentes contribuições ao país.

O estado do Paraná tem sido o destino de 120 mil migrantes atualmente, e de acordo com estimativa do Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas (CEIM), 40% são mulheres, tem entre 20 e 39 anos (Paraná, 2022).

Segundo dados do *site* da prefeitura de Maringá (PMM, 2021)<sup>4</sup>, a cidade está com 19 mil migrantes, principalmente haitianos, venezuelanos, cubanos e angolanos. Foi criado pela gestão atual o Centro de Referência do Imigrante de Maringá e o Conselho Municipal dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas. A Secretaria de Políticas Públicas para mulheres também atua no acolhimento dos migrantes.

Como solução a longo prazo para os conflitos migratórios, a educação ocupa hoje lugar de destaque, pois à medida que a escolaridade aumenta, menores são as oportunidades para os refugiados(as). Para Tokunaga (2022), os baixos índices de oportunidades educacionais podem limitar a ascensão social e econômica da população refugiada, potencializando as dificuldades desse grupo. Ainda há um acentuado número de crianças e adolescentes refugiados(as) excluídos do processo educacional (ACNUR, 2019).

No relatório anual da OBMigra (Junger *et al.*, 2022, p. 21) encontramos dados importantes retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira “por meio do censo escolar, com relação às matrículas de migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados(as) entre 2010-2022, desde a educação infantil até o ensino médio” (INEP, 2020).

Na educação infantil, destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade, estavam matriculadas em 2011 (9.114), ao final da década eram 17.974 estudantes nesta faixa etária, sendo em sua maioria meninas: bolivianas, haitianas e venezuelanas. Junger *et al.* (2022) chamam a atenção aos dados, pois no ano de 2019 ocorreu um aumento

---

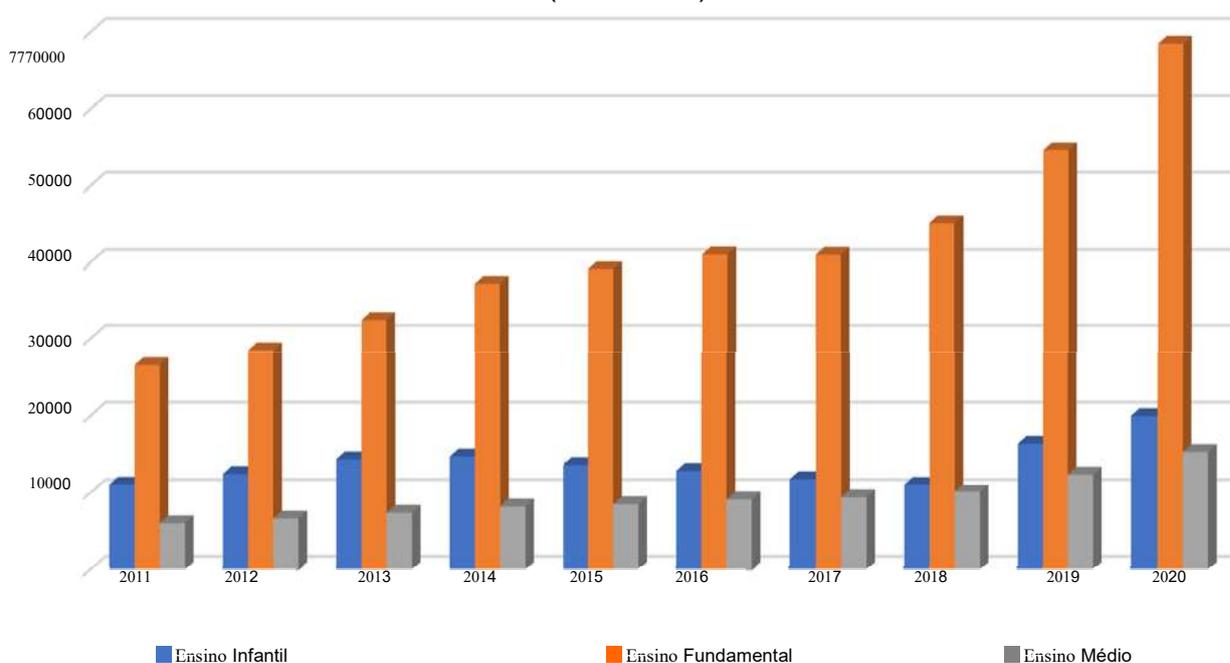
<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/site/imprensa/impresao.php?id=37874>. Acesso em: 4 mar. 2024.

de 33% em relação a 2018, e em 2020, mesmo com a pandemia de Covid-19, houve um acréscimo nas matrículas em comparação com 2019 em 18%. No total foram 138.588 matrículas. Geograficamente, encontram-se em: São Paulo 32,9%, na região Sul: 22% e em Roraima: 12,5%.

O ensino fundamental, assim como a educação infantil, apresentou um crescimento no número de migrantes matriculados na década pesquisada, somando 414.342 estudantes estrangeiros. A ênfase é dada aos números de 2019 (54.620) e 2020 (68.474). Destes, 33.358 são meninas, em maior medida de haitianas, venezuelanas e bolivianas. Especialmente nos estados do Amazonas, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás.

Assim como nas etapas anteriores, o ensino médio foi analisado entre 2010-2020, no total, na série histórica analisada foram 92.887 matrículas de estudantes migrantes, com uma questão importante, as matrículas de meninas(3.084) em relação aos meninos (2.941), mostrando uma maior propensão de meninas pela educação no Ensino Médio. Principais nacionalidades são: venezuelanas, haitianas e estadunidenses. Estão nos estados de São Paulo, Amazonas, Roraima, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina.

Figura 3 – Número de matrículas no Ensino básico de migrantes e refugiados(as), (2011-2020)



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011-2020 (Junger *et al.*, 2022).

Em suma, esses dados divulgados pela OBMigra são relevantes, pois demonstram um importante crescimento no número de matrículas de crianças e adolescentes migrantes e refugiados(as) desde a última década 2011-2021, com destaque para os anos de 2018, 2019 e 2020. O relatório afirma, diante desses dados, a inevitável urgência de se propor políticas educacionais que valorizem a diversidade cultural (Junger *et al.*, 2022).

No estado do Paraná, em resposta às reivindicações da sociedade civil que atuam diretamente com esse público, o poder público criou o Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes, por meio do decreto nº 4.289, de 5 de abril de 2011 (Tokunaga, 2022). Dentre os objetivos estão: orientação dos agentes públicos sobre os direitos e deveres da população refugiada, promoção e defesa desses direitos com ações e iniciativas com a finalidade de assisti-los.

Em 2015, segundo Tokunaga (2022, p. 49):

Foi instituído, através da Lei nº 18.465, o CERMA/PR – Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná. Este conselho é vinculado à Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho, possui caráter consultivo e deliberativo, integrado, paritariamente, por representantes de órgãos públicos e de entidades da sociedade civil organizada.

Em Maringá foi criado em 2021, o Conselho Municipal dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas (CORMA), com o objetivo de escutar os migrantes, um espaço de decisões e discussões na promoção de seus direitos. Órgão vinculado à Secretaria de Juventude e Cidadania, atua de forma transversal com outras políticas públicas como: educação, saúde, cultura, esporte, direitos humanos, dentre outros (Vicentim, 2022).

Fazem parte do CORMA secretarias públicas municipais, representantes da sociedade civil e ONGs. Citaremos aqui algumas instituições que trabalham diretamente com os(as) refugiados(as), migrantes e apátridas: Instituto *Ethnos* Brasil, Caritas Diocesana de Maringá, Casa do Imigrante, Centro de Referência do Imigrante, Instituto Sendas, Associação dos Estrangeiros de Maringá.

Consideramos que a inclusão do migrante precisa ser integral, social, econômico, cultural, educacional e emocional.

Na sequência apresentaremos informações sobre os participantes e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

### 3.3 Participantes da pesquisa e procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa foram coletadas e analisadas as cartas de 4 adolescentes entre 12 e 17 anos, venezuelanos(as), sírios(as) e ucranianos(as), matriculados em escolas formais de Maringá e que frequentam a ONG instituto *Ethnos* Brasil.

Como critério de exclusão, consideramos que não poderiam fazer parte da pesquisa alunos(as) que não estivessem matriculados(as) em alguma escola formal de Maringá, ou alunos(as) que nunca tenham frequentado a ONG.

Esta dissertação procurou investigar quais as dificuldades enfrentadas por adolescentes migrantes e refugiados(as) ao frequentarem escolas regulares na cidade de Maringá-PR, a partir da escrita em cartas pedagógicas. Eles(as) foram acompanhados(as) por um intérprete, nos casos em que não tinham total domínio da língua portuguesa. Antes do início da escrita das cartas e da entrevista foram fornecidas aos(às) participantes todas as informações referentes à pesquisa, inclusive sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE<sup>5</sup> e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE<sup>6</sup>. A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP/UEM ocorreu em dezembro de 2022<sup>7</sup>.

Após a assinatura do TCLE pelos pais e TALE pelos(as) adolescentes, foi entregue o questionário sociodemográfico impresso.<sup>8</sup>

Durante a realização dos encontros foram explicados como fazer a escrita da carta, por meio do roteiro a seguir: Você morou em outro país antes de chegar ao Brasil? Se sim, quais escolas frequentou? No Brasil, em qual série está matriculado? Frequenta escola pública ou particular? Há quanto tempo frequenta a ONG? Enfrentou dificuldades para fazer matrícula na escola? Como foi seu primeiro dia na sala de aula? Como era a escola no seu país? Você tem alguma experiência na escola que gostaria de contar?

Instruímos que as informações seriam utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e seriam tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade de modo a preservar a identidade dos(as) participantes, mas nenhum dos(as) participantes

---

<sup>5</sup> Vide Apêndice A.

<sup>6</sup> Vide Apêndice B.

<sup>7</sup> Vide Anexo A.

<sup>8</sup> Vide Apêndice C.

optou por usar nome fictício, todos(as) quiseram colocar seus nomes reais. Contudo, a pesquisadora trouxe nomes fictícios a fim de não expor os(as) estudantes em questão. Explicamos sobre os riscos previstos durante a pesquisa, e que poderiam se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo após ter lido e assinado o TALE, respeitando a decisão do(a) participante sem causar constrangimentos ao(a) mesmo(a).

Explicamos também que os dados obtidos poderiam contribuir para o desenvolvimento da ciência, dando possibilidade a novos estudos, de forma a contribuir para o avanço da educação no Brasil, assim como, a promoção de reflexões que possam favorecer na concretude de ações pedagógicas a estudantes refugiados(as) e migrantes. Nesta parte, vi que todos(as) demonstraram satisfação.

O primeiro estudante a participar deste estudo é de origem ucraniana. Ele tinha 14 anos de idade e recusou o nome fictício, e, por ser menor de idade, não revelaremos sua identidade. Ele será identificado como “aluno ucraniano Ruslan” (significa ‘Leão’ em ucraniano)<sup>9</sup>. Estava no Brasil há um ano, frequentava escola particular, não porque tinha condições de custeá-la, mas pela bolsa de estudos que recebeu. Sua família é composta por cinco pessoas, porém vieram para Maringá apenas três: a mãe e a irmã, com 5 anos. Pai e irmão ficaram na Ucrânia devido à implementação da Lei Marcial, quando em casos excepcionais de conflitos, desastres, crises civis e políticas, as leis e autoridades civis são substituídas por leis militares, Couto (2022), com isso tornou-se proibido cidadãos do sexo masculino de 18 a 60 anos de deixarem o país.

A guerra na Ucrânia completou dois anos em fevereiro de 2024, os impactos da barbárie contabilizaram em um ano 40 mil civis feridos, 8 mil mortos, pessoas comuns sofrendo as perdas de uma guerra desnecessária. Estas estatísticas são de mortos cujas identidades foram confirmadas, porém, avaliações independentes estimam que até 100 mil ucranianos(as) podem ter perdido a vida (Cardoni, 2023). Cerca de 14 milhões de ucranianos(as) tornaram-se refugiados(as), analisa Cardoni (2023, p. 1) “esse tipo de êxodo não era visto na Europa de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial”. Os danos foram significativos na infraestrutura, eletricidade, água, escolas destruídas.

---

<sup>9</sup> Dicionário de Nomes Próprios, 2008-2023. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/> Acesso em: 20 mar. 2024.

Foi constatado que um ano depois de terem deixado a Ucrânia, duas em cada três crianças refugiadas ainda não estavam matriculadas nos sistemas educacionais do país de acolhida (UNICEF, 2022a). A informação do Unicef (2022) corrobora com um caso que presenciei aqui em Maringá com outra família ucraniana cujo filho de 12 anos, mesmo estando no Brasil, continuava com os estudos em seu país, sendo acompanhado nas atividades pela mãe. O adolescente em questão passou por situações de separação do avô, a quem muito amava. Também fez travessias perigosas escondido em bueiros (relatos deles ao chegarem). Enfrentou muitas circunstâncias negativas marcantes. Não se adaptou à escola onde estava matriculado no Brasil e preferiu continuar os estudos escolares *online* da Ucrânia.

Quando chegaram, presenciei o choro da mãe do aluno ucraniano Ruslan, a ausência do filho mais velho e do esposo, a incerteza das condições em que estavam sempre que acompanhava o noticiário, então vinha a aflição.

O estudante mencionado era muito reservado e de pouca conversa. Talvez um pouco pela fase da adolescência, mas acreditamos que também porque as feridas causadas pela guerra têm roubado destes a estabilidade, a segurança e as esperanças para o futuro (UNICEF, 2022b).

Falaremos a seguir do segundo adolescente a participar da pesquisa, que também fez questão de usar o próprio nome, segundo ele não tinha nada a esconder, contudo preferimos também não mencionar, utilizaremos “aluno sírio Jamal” (significa ‘belo’ em árabe)<sup>10</sup> para identificá-lo.

O aluno sírio Jamal foi o primeiro que acompanhei. Ele tinha 13 anos quando chegou ao Brasil. O pai era militar, trabalhava para o governo, mas quando começaram os conflitos a partir da primavera árabe iniciada em 2010 nos países árabes do norte da África e Oriente Médio, deflagrados pela insatisfação popular devido a fatores políticos, econômicos, sociais (Bezerra, 2023), seu pai decidiu abandonar o cargo, não compactuar com as barbáries cometidas pelo governo.

Os protestos, que se estendem desde 2011, já resultaram na morte de 600 mil pessoas e 13 milhões que precisaram abandonar suas casas.

A guerra colocou milhares de pessoas em situação delicada, e muitos têm dificuldade de obter alimentos. Milhares de crianças tiveram suas chances de construir um futuro melhor destruídas ao ficarem sem

---

<sup>10</sup> Dicionário de Nomes Próprios, 2008-2023. Disponível em: <https://www.dicionariodenomespropios.com.br/> Acesso em: 20 mar. 2024.

educação, e milhões de sírios sofrem com a destruição dos sistemas de saúde do país ao longo de 10 anos de guerra (Silva, 2021, p. 1).

O discente Jamal apresentou muitas dificuldades no início do processo de escolarização, assim como o estudante Ruslan, ambos de línguas muito diferentes da língua portuguesa, o que torna a compreensão bem mais difícil. Já o espanhol, idioma das alunas venezuelanas participantes da pesquisa, possuem similitudes com o português, o que torna o processo de compreensão menos complicado, mas não menos difícil. “No caso do imigrante, a educação fornece as primeiras bases para a ambientação ao novo local, além de toda uma carga de cultura e costumes que é transmitido por meio do ensino” (Azevedo; Amaral, 2018, p. 12). Afirmam os autores que o ambiente educacional que deveria ser um espaço de aceitação e integração acaba se tornando lugar de estigmatização.

As alunas venezuelanas são irmãs, 16 e 17 anos, saíram de seu país para fugir da grave crise que assola a população. Mais de 6 milhões de refugiados(as) e migrantes da Venezuela deixaram seu país para fugir da violência, insegurança, falta de remédios, alimentos e serviços essenciais (Alvarez, 2022).

No Instituto recebiam atendimento em disciplinas específicas, matemática e gramática de língua portuguesa. Eram acompanhadas pela psicóloga desde o início. Ambas são simpáticas, porém tímidas. A aluna de 17 anos que denominaremos Aura (Significa ‘Luz Brilhante’ em espanhol)<sup>11</sup>, manifestou satisfação em participar da pesquisa, enquanto a aluna de 16, a qual conheceremos por “Yelitza” (significa ‘Porta do Céu’ em espanhol)<sup>12</sup>, não expressou reação. Elas foram estudantes bem frequentes nos atendimentos oferecidos na ONG.

Yelitza, de 16 anos, estava com dificuldades em todas as disciplinas escolares, no ano anterior havia sido reprovada em diversas matérias, por isso disponibilizamos principalmente o ensino de gramática de português e matemática utilizando o livro didático da série para que pudesse reforçar o que estava sendo ensinado na escola. Infelizmente, neste período recebemos uma ligação da mãe informando que estavam na emergência, pois a filha Yelitza havia tentado suicídio, mesmo passando por acompanhamento psicológico no Instituto.

A seguir o questionário apresentado aos participantes adolescentes:

---

<sup>11</sup> Dicionário de Nomes Próprios, 2008-2023. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/> Acesso em: 20 mar. 2024.

<sup>12</sup> *Idem*.

Quadro 4 – Dados para reconhecimento dos(as) alunos(as) migrantes/refugiados(as) participantes da pesquisa

1.	Nome:
2.	Idade:
3.	Qual país de origem:
4.	Há quanto tempo está no Brasil:
5.	Frequentou outra escola antes de vir para Maringá:
6.	Há quanto tempo é atendido pela ONG:
7.	Qual disciplina recebe na ONG:
8.	Nome fictício que quer ser chamado(a) na pesquisa:

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para melhor compreensão relacionada aos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, apresentaremos as Cartas Pedagógicas.

### 3.4 Cartas pedagógicas como instrumento da pesquisa

A escrita de cartas nos remete a uma das formas textuais mais antigas de comunicação, um gênero histórico, já que mencionamos tempos e épocas, fatos sociais de determinado período, assim como, pela maneira linguística é possível evidenciar a época (Maior, 2001).

Hoje, utilizamos a *internet*, *notebooks* e celulares para escrevermos cartas, e em alguns momentos, utilizamos linguagens próprias das redes sociais, pois a mesma evoluiu e adaptou-se às novas exigências. “E há quem diga que a carta é um gênero em desuso, se comparada ao telefonema e ao *e-mail*, no entanto, percebemos que a carta está cada vez mais presente nas práticas sociais” (Maior, 2001, p. 6).

A autora analisa o gênero “cartas” em sua estrutura, variedade e uso seguindo alguns critérios: contextual (as relações entre os interlocutores, situação de produção); linguística e funcional, que considera as intenções do texto. Sendo “texto”, visto como “um complexo de elementos empíricos linguísticos e extralinguísticos que se presta a uma função comunicativa. [...] além desta concepção, devemos ter consciência de que textos são a memória do homem historicamente situado” (Furlan, 1989, p. 131 *apud* Maior, 2001, p. 2).

Com esta significação a autora compreende cartas como:

De acordo com esta definição, percebemos que o objeto de estudo do nosso trabalho, as cartas, são textos, pois demonstram a experiência dos homens no mundo. [...], tais como as cartas bíblicas (conhecidas

como epístolas) que nos contam as histórias de diversos povos que viviam às margens do mediterrâneo, na Ásia e na África. Além dessas, há as cartas testamento (Carta testamento de Getúlio Vargas) e as cartas que relatam os descobrimentos de novas terras (Carta de descobrimento do Brasil), e tantas outras que nos possibilitam compreender melhor determinadas épocas. (Maior, 2001, p. 2).

Com relação à macroestrutura deste gênero, Maior (2001) afirma que a mesma está situada em contextos comunicativos bem definidos, porém diversificados, possibilitando variáveis em sua forma estrutural, com marcas linguísticas identificáveis, por exemplo: local e data, saudação, texto e assinatura.

A carta está cada vez mais presente nas práticas sociais, inserida como um meio de comunicação com os mais variados fins. Publicação jornalística, editorial, intimação, cartas institucionais, cadastro, abertura de contas bancárias, venda de produtos, dentre outros. É interessante lembrar que as cartas possuem marcas estruturais históricas, como: lugar, tempo, destinatário, remetente, saudação e despedida (Maior, 2001).

Assim, “Nas cartas há o entrecruzamento das características gerais do gênero com os valores atribuídos pelo remetente à situação de ação de linguagem específica e única que o produtor do texto vive, surgindo o estilo como da individualidade do escritor” (Maior, 2001, p. 10), logo, evidencia a maneira de cada um se expressar, suas características individuais. Da mesma maneira, Dickmann (2020) afirma que essa referência ajuda na compreensão da dimensão humana, pois revela traços da vida de quem escreve, suas histórias, experiências, seu contexto, seu mundo.

Dessa forma, a carta se apresenta como um gênero que implica personalidade, dialogicidade, relacionamento, remetentes e destinatários, evidenciam culturas e lugares, objetividade e subjetividade. Assim, “pesquisadores(as) e sujeitos se formam em partilha” (Vieira; Bragança, 2020, p. 9).

Paula, Martineli e Machado (2023), definem carta como um instrumento de exercício do diálogo escrito, nas cartas pedagógicas esse movimento exige rigor, sistematização, reflexão e amorosidade. Assim como Vieira e Bragança (2020), que vê na carta um mecanismo de reflexão, de memória e identidade. Ela implica personalidade, possibilita o registro de experiências, permite a organização sistemática do vivido, ainda pode ser fonte de construção de conhecimento.

A carta é essencialmente um gênero que implica personalidade, uma relação dialógica, de intensa comunicação. Cartas são escritas em diferentes situações comunicativas, revelam contextos, lugares, momentos pessoais das histórias dos sujeitos e sempre na busca por uma interlocução direta entre destinatários, entre quem escreve e quem lê (Vieira; Bragança, 2020, p. 7).

A pesquisa das autoras citadas foi se definindo no caminho acadêmico pela escrita de cartas, inspirada em Freire (2005), mais especificamente em “Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar”, as quais são compostas por 10 cartas, a mesma quantidade de escritas intencionalmente desenvolvidas que se desdobrou em uma narrativa maior, a dissertação, no programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Unicamp. Para elas, as narrativas em cartas pedagógicas são potencializadoras de formação e de reflexão (Vieira; Bragança, 2020).

Menciono aqui o livro do qual fizemos parte: “Saberes Compartilhados em Cartas Pedagógicas: Múltiplas Aprendizagens”, organizado pela professoras Paula, Martinelli e Machado (2023). Foi um importante compartilhamento de histórias de vida, aprendizados, reflexões discutidas em nossas aulas de duas disciplinas do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. As cartas pedagógicas são fundamentadas em Paulo Freire e seus livros-cartas, Freire (1994, 2000, 2005, 2011) escrevia cartas para expressar sua luta pela educação, pela consciência política do povo, pela liberdade, contra as desigualdades e injustiças. “Como era próprio desse pensador da prática educativa”

Para Vieira e Bragança (2020, p. 14)

A carta, como instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso.

Por isso, Vieira e Bragança (2020) escrevem que tudo está relacionado, conectado, ainda que tentemos separá-los, tudo faz parte das práticas sociais e históricas, onde tudo é dinâmico, complexo e interligado.

Montanher (2021), fundamentada em Hall (2003), explica sobre o duelo vivido pelo migrante no país de acolhida para se adaptar, ao mesmo tempo que não exclui

seus costumes e culturas formando suas identidades no “caos” desse ambiente cultural novo, tendo suas memórias firmadas em suas origens. São indivíduos que vivem em uma constante resignificação de suas identidades e essas mudanças trazem sensação de incompletude. Para a autora esse processo se configura como um campo de luta por significados e símbolos identitários que marcam as diferenças e aproximações, exclusão e inclusão.

Na perspectiva de identidade, torna-se importante a busca pelas memórias, pois conforme Lopes (2003 *apud* Batista, 2019, p. 59), “A memória faz parte da história [...], e com ela toda a carga de lembranças, *suvenires*, esquecimentos, alegrias e dores”. Para que os participantes desta pesquisa fizessem a escrita das cartas pedagógicas, procuramos compreender sobre a história de cada um, a fim de que pudessem refletir sobre a escrita das cartas. Essas lembranças permitem apresentar aquilo que os inquieta e compartilhar isso permite abrir espaço que suas histórias sejam resignificadas (Batista, 2019).

Camargo (2011) ressalta que o gênero carta é dialógico e pedagógico, já que nos leva a um envolvimento pessoal, a um convite para a participação do outro, portanto, podem ser utilizadas como instrumentos de pesquisa. Por isso, sujeitos que escrevem cartas deixam pistas sobre como se constituem, pois nela, deixam ideias, significações, representações sociais.

Sendo assim, a utilização das cartas como cartas pedagógicas diz respeito ao conteúdo que ela quer revelar, como por exemplo, denunciar a realidade da educação (Batista, 2019). As cartas e os livros-cartas escritos por Freire (1994, 2000, 2005, 2011) refletem a luta por uma educação libertadora e mais humanizada, tão necessária no Brasil e no mundo.

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida da pedagogia. Portar sangue, carne e osso pedagógicos (Camini, 2012, p. 35 *apud* Batista, 2019, p. 65).

Ou seja, possui intencionalidade e personalidade, significa um convite ao diálogo, relação sem imposição, de reciprocidade e abertura. As cartas representam

maneiras de as pessoas contarem sobre suas vidas, angústias, dificuldades, superação, esperança, uma oportunidade rara na sociedade atual.

Na próxima seção faremos análise das cartas escritas pelos (as) estudantes participantes desta pesquisa.

#### **4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS ESCRITAS POR ADOLESCENTES MIGRANTES E REFUGIADOS(AS) E DE PROFESSORES(AS) DA ONG INSTITUTO ETHNOS BRASIL**

Nesta pesquisa, as cartas foram utilizadas como instrumento, pois a partir das narrativas de alunos(as) migrantes e refugiados(as) participantes da ONG Instituto *Ethnos* Brasil foi possível refletir sobre as dificuldades que esses (as) estudantes enfrentam ao adentrarem o contexto escolar brasileiro.

Destacamos que as cartas foram elaboradas por estudantes de 3 nacionalidades: venezuelana, síria e ucraniana, e serviram como um momento de reflexão da história de vida dos(as) migrantes inseridos no contexto escolar.

Neste trabalho os participantes tiveram a oportunidade de contar sua história, evidenciar suas vivências como protagonistas, os (as) verdadeiros (as) personagens da pesquisa, adolescentes migrantes/refugiados(as), pessoas de direitos. A carta foi apresentada como narrativa por contar sobre a história de vida pessoal desses sujeitos (Souza; Cabral, 2015).

Contudo, de acordo com Batista (2019, p. 69) “A escrita é um processo difícil, principalmente quando se traz na memória lembranças de um passado de tristeza e marcado pela dor”, o que ocorre com aqueles(as) que são forçados(as) a abandonar tudo como resultado de perseguição, conflito, violência, violação dos direitos humanos (ACNUR, 2022a, 2022b). Assim, as cartas possibilitam dar visibilidade as minorias invisibilizadas.

Esta pesquisa é qualitativa e as cartas foram os instrumentos metodológicos utilizados para análise. Conforme Minayo (2008) a pesquisa qualitativa é importante para nossa pesquisa, pois orientará a investigação de uma realidade não quantificada, subjetiva, de crenças, valores, atitudes. Utilizando descrições, comparações e interpretações.

De acordo com Tokunaga (2022), os dados do censo escolar de 2020 para o Núcleo Regional de Educação de Maringá demonstram um total de 208 alunos(as) migrantes de várias nacionalidades matriculados em escolas estaduais de Maringá, em maior número estão haitianos(as) 94 matrículas, venezuelanos(as) 39 matrículas.

Conforme o IBGE (2023), o município conta com: 135 escolas na Educação Infantil, 126 no Ensino Fundamental e 51 no Ensino Médio. Vinte e sete colégios estaduais possuíam migrantes matriculados no ano de 2022 (Tokunaga, 2022).

Na inserção de alunos(as) migrantes/refugiados(as) os estabelecimentos de ensino no Brasil não podem ignorar, mas considerar a situação que levou alunas migrantes/refugiados(as) a deixarem seus países, o impacto que essa migração forçada teve e tem na vida desses(as) adolescentes, que podem abranger vários tipos de violência: física, emocional, perseguição, abuso. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), afirma a necessidade de receber e acolher as crianças e adolescentes em sua integralidade, dessa forma, para Tokunaga (2022) a inclusão de imigrantes se soma à inclusão de pessoas com deficiência, em ambos os casos temos estudantes “diferentes” em um ambiente pensado para os “iguais”.

Para esta pesquisa foi feito um termo de aceite – vínculo de instituição coparticipante entre a Universidade Estadual de Maringá e o Instituto *Ethnos* Brasil (IEB). A escolha pelo IEB se deu devido a atuação da pesquisadora na coordenação dos trabalhos realizados na ONG, bem como, suas práticas com alunos(as) migrantes/refugiados(as).

Quadro 5 – Identificação dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa

Nome	País de origem	Idade (anos)	Tempo no Brasil (ano)	Frequenteou escola em país intermediário?	Nome da escola atual	Qual disciplina recebe na ONG
Aluno sírio Jamal	Síria	17	5	Sim, Jordânia	Instituto de Educação	Português/ Matemática/ Geografia
Aluno ucraniano Ruslan	Ucrânia	14	1	Não	Colégio Objetivo	Português
Aluna venezuelana Aura	Venezuela	17		Sim, Boa Vista-RR e Foz do Iguaçu-PR	Escola Marco Antônio Pimenta	Gramática de Língua Portuguesa
Aluna venezuelana Yelitza	Venezuela	16		Sim, Boa Vista-RR e Foz do Iguaçu-PR	Instituto de Educação	Português

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Optamos por selecionar as nacionalidades sírias, venezuelanas e ucranianas por dois motivos, o primeiro por não haver pesquisas que especificasse o(a) adolescente sírio(a), o(a) adolescente venezuelano(a), nem o(a) adolescente ucraniano(a). A adolescência é tratada nas pesquisas juntamente com a palavra “criança”, ou seja, “criança e adolescente”, apesar de a expressão ser utilizada constantemente unida, em documentos oficiais como a Lei nº 8.069/90 – Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990); UNICEF (2016) “Em todo o mundo, quase 50 milhões de crianças e adolescentes vivem fora de seu país de origem ou foram obrigadas a fugir de suas casas”, esses são alguns exemplos.

Contudo a adolescência é um período distinto no desenvolvimento humano, possui especificidades e comportamentos diferenciados do infantil. Nesta fase conseguem entender teorias, conceituar, discutir valores, criticar e refletir sobre seu pensamento, por consequência desse processo, a busca pela identidade. Neste aspecto, Mascagna (2009) ao estudar a adolescência na perspectiva histórico-crítica, diz que nessa fase há um maior desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos conceitos, tornando as pessoa mais críticas e analíticas e na apropriação dos conhecimentos científicos, elas poderão desenvolver-se psicologicamente, assim cooperando na superação da realidade que o cerca.

De acordo com a autora, nesta fase apresentam potencialidades que devem ser exploradas, principalmente, pela escola. Analisa a concepção da adolescência compreendida a partir dos pressupostos históricos e culturais de Vigotski, que difere das concepções biologicistas, pois argumenta que essa fase, na atualidade, tem tido enfoque natural como algo inerente ao desenvolvimento humano, portanto, independente do contexto sócio-histórico. Ao conceituar a adolescência neste prisma, como uma fase de rebeldia, conflituosa, relacionada com o desenvolvimento biológico, as adolescentes se veem como tal, colaborando para que vejam suas atitudes como inerentes à sua fase, os quais justificam seus comportamentos caracterizados pela fase. Ao contrário, para a abordagem histórico-cultural:

O desenvolvimento humano está intimamente ligado ao desenvolvimento cultural da humanidade. O aspecto cultural sobressai sobre o biológico e os homens se apropriam ativamente dos conhecimentos produzidos historicamente que são transmitidos de geração a geração, por meio da mediação entre os homens tornando-os parte de sua natureza (Mascagna, 2009, p. 14).

Ou seja, superando o desenvolvimento biológico pelo cultural. A ênfase é dada nas funções psicológicas superiores como: pensamento, abstração, memória, atenção, visto que são aspectos que se formam nas relações. Conforme a autora, apoiada em Vigotski (1996), o(a) adolescente passa a pensar diferente da criança, ocorrendo um salto qualitativo no psiquismo, sendo assim, seus interesses mudam, os quais passam a ter uma consciência maior da realidade que os cercam, assim

como a interna. Sua personalidade se forma primeiro externamente, depois internamente (Mascagna, 2009).

Se o primeiro motivo para a escolha da pesquisa se encontra na fase da adolescência, o segundo estabelecido foi a nacionalidade, visto que na grande maioria de trabalhos acadêmicos são abordadas as nacionalidades haitiana e boliviana.

Os encontros com os(as) estudantes se deram em momentos distintos em função da disponibilidade dos responsáveis por eles(as). Eles eram alunos(as) que foram atendidos pela instituição, pela ONG, por isso havia uma aproximação. O aluno ucraniano Ruslan foi o primeiro a participar da pesquisa e esta aconteceu em dois encontros, dias 17 e 19 de março. Os encontros foram marcados via aplicativo *WhatsApp*. Eram previstos 4 encontros de 50 minutos, contudo, percebemos que os participantes não viram a necessidade de nos reunirmos 4 vezes, pois escolheram ter mais tempo em casa e revisitarem a memória e assim não estarem sujeitos a tempo, tendo em vista o total domínio da escrita, então fizemos tudo em 2 encontros.

Na primeira etapa foi informado sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos éticos, também foram entregues o TCLE para a mãe e TALE ao adolescente ucraniano, em outro momento, mas observando as mesmas condutas, assinaram a mãe e as adolescentes venezuelanas. Com o adolescente sírio Jamal, o TALE foi realizado pelo pai. Um fator interessante da cultura muçulmana, a mãe não toma frente de nada, o pai é o responsável por tudo, mesmo as escolares. Explicamos sobre escolher um nome fictício a fim de preservar sua identidade, mas eles não quiseram utilizar outro nome, porém, usaremos “aluno ucraniano Ruslan”, “aluno sírio Jamal”, “aluna venezuelana Aura e Yelitza”.

Também informamos que a participação seria voluntária, e que poderiam deixar de participar a qualquer momento.

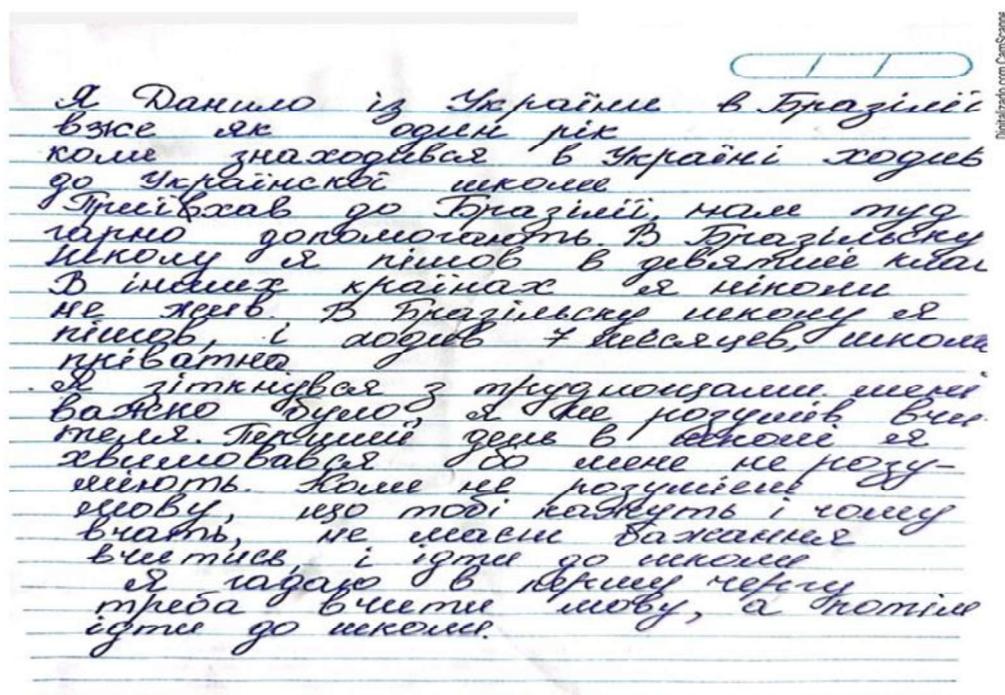
Observamos semelhanças entre as escritas das cartas pedagógicas feitas por alunos(as) migrantes/refugiados(as) e sobre o que dizem as pesquisas na revisão de literatura apresentada anteriormente, ou seja, os relatos a seguir confirmam as observações dos autores/pesquisadores(as) dentro da temática migratória contemporânea.

Diante disso, retomaremos às categorias a fim de deixarmos explícitas as semelhanças encontradas entre as pesquisas encontradas na revisão de literatura e nas narrativas dos participantes desta pesquisa.

#### 4.1 O idioma como barreira

O estudante vindo da Ucrânia tinha 14 anos e estava no Brasil há um ano. Não estudou em outro país, frequentou colégio particular. O aluno ucraniano registrou:

Figura 4 – Registro de carta 1



Fonte: Carta de Ruslan – Registro da pesquisadora.

Estou no Brasil há 1 ano. No Brasil sempre nos ajudam bem. Na escola brasileira frequentava a 9ª série. Nunca morei em outros países. A escola onde estava era particular. Fui para as aulas por 7 meses. Tive algumas dificuldades, para mim era difícil, não entendia o professor. No primeiro dia fiquei muito preocupado. Quando não se conhece a língua, o que te dizem, não há vontade de estudar e ir para a escola. Eu imagino que, primeiro de tudo, é necessário aprender a língua, depois ir pra escola (Ruslan, 2023).<sup>13</sup>

Nesta carta pudemos verificar a dificuldade de compreensão e interação ficam evidentes em decorrência da barreira linguística; e a solução que ele traz para esse problema – “é necessário aprender a língua, depois ir pra escola”. Na opinião do aluno ucraniano, ir à escola sem saber o idioma não faz sentido, existe uma preocupação

<sup>13</sup> Extraído da carta. Tradução do professor Zaporozenko – voluntário no Instituto *Ethnos* Brasil, brasileiro descendente de ucraniano).

por parte do discente que acreditamos ser referente à perda na compreensão de conteúdos que farão diferença e poderão afetar aprendizagens posteriores, pois a limitação da língua trará prejuízos acadêmicos pela lacuna nas disciplinas não compreendidas. Tal pensamento ocorreu-me porque conheço uma estudante que frequentava a mesma classe do aluno ucraniano, a qual relatou que ele entregava a prova em branco, apenas com o nome.

O mesmo aconteceu com os outros discentes participantes. Tanto as alunas venezuelanas Aura e Yelitza, quanto o estudante sírio Jamal afirmaram estarem inseguros porque não entendiam o português.

Eu sou de Syria, entrei no Brasil 2018. Primeiro dia foi estranho porque a língua nova (Jamal, 2023).

No começo era bem difícil por não entender o idioma e por não conseguir socializar com os colegas da escola (Aura, 2023).

Fiquei com medo porque ainda não entendia o português (Yelitza, 2023).

Aprendemos que a aprendizagem se dá nas experiências sociais mediadas por instrumentos e signos, pois para Vigotski (1983), que se contrapunha às teorias vigentes da época, a aprendizagem é um processo ativo e o meio social é determinante para o desenvolvimento humano proporcionado pela linguagem.

Em sua pesquisa de mestrado com professores(as) da rede pública estadual de Maringá, Tokunaga (2022) ao perguntar se já haviam lecionado para algum migrante, 89% dos entrevistados disseram que sim e 11%, não. Sobre a compreensão da língua portuguesa, 76,9% dos docentes responderam que os estudantes de origem latina escreviam e entendiam o português. Disseram ter trabalhado com alunos(as) que não compreendiam a língua portuguesa, 23,1%, a falta de comunicação por não compreensão da língua portuguesa foi uma barreira que, segundo um dos professores entrevistados não foi superada e o estudante acabou desistindo dos estudos.

Os professores da pesquisa mencionada acima também relataram a dificuldade na comunicação para interação dos estudantes estrangeiros com os colegas de turma, afirmando que isso representa um desafio à equipe educacional do colégio. Na referida pesquisa foi mencionado ainda por uma docente que: “a aluna era muito

introspectiva, não interagira e nem correspondia aos estímulos pedagógico/sociais” (Tokunaga, 2022, p. 77).

Tal afirmação corroborou a conclusão de Netto (2018), de equívocos cometidos por educadores em relação aos(as) alunos(as) imigrantes com “prognósticos que vão de dislexia e déficit de atenção até distúrbios de aprendizagem, quando na verdade o que está em questão é uma dificuldade de comunicação decorrentes das diferenças de idioma”, que segundo ele pode também estar associada a fatores de introspecção.

Retomo aqui o estudo realizado pela ONG *Save the Children* em 2017 apresentado por Scussel (2018), o qual investiga sobre as sequelas deixadas pelos conflitos armados, naquele caso, analisando a guerra na Síria, mas entendendo que se tratam de indivíduos em processo de formação como crianças e adolescentes, podemos inferir aqui outras nacionalidades em que a infância e a adolescência são atores dessa situação de sofrimento que se espalha pelo cenário mundial. O estudo constatou que a exposição a ameaças seja física ou mental, exposição à violência e privações de sono e alimento, causam um “*stress* tóxico, o qual se define como a forma mais perigosa de stress” (Scussel, 2018, p. 12), prejudicando o desenvolvimento físico e psicológico destes, o que aumenta a possibilidade do surgimento de outras doenças.

Alerta-nos a pesquisa sobre sintomas psiquiátricos como: depressão, ansiedade, medo constante e pesadelos. Sendo que os sintomas podem ser silenciosos e invisíveis. O que nos faz perceber a importância do(a) professor(a) na observação e condução destes estudantes.

Reforçando as percepções sobre o impacto da experiência de migração sobre essa população, Montanher (2021) confirma em seus estudos que os processos traumáticos vivenciados podem levar a sintomas psíquicos importantes. No país de acolhida essa integração também se torna traumática, como diferenças culturais, língua e alimentação.

Nesta perspectiva, existe a necessidade do ensino de língua portuguesa para esses contextos especiais como os de refúgio. O ensino desta língua se subdivide em português como língua materna (LM), língua segunda (LS), língua estrangeira (LE), e língua adicional (LA), exigindo-se contextos distintos de ensino-aprendizagem:

Aplicado esse novo olhar de ensino-aprendizagem das línguas, o paradigma da abordagem intercultural passa pelo redimensionar da

práxis pedagógica, evidenciando-se o ensinar como um processo reflexivo e interacional que tem em conta a gestão da diversidade linguística e cultural no espaço de ensino-aprendizagem, envolvendo todos os que fazem parte do processo educativo (Grosso, 2010 *apud* Rodrigues, 2021, p. 70).

Logo, surgiu o português como língua de acolhimento (PLAc), sendo compreendido como uma prática pedagógica intercultural voltada para as discussões sobre política educacional e linguística no campo das migrações, assunto pouco explorado, porém necessário, segundo Rodrigues (2021).

Sendo assim, para Mendes (2015) a língua se funde num sistema de significados individuais e sociais, que se expressam na relação entre cultura e língua. Se a cultura é heterogênea e está em constante mudança, tampouco a língua será imutável, totalmente pura, pois língua e cultura estão em evolução, principalmente, diante dos constantes fluxos de pessoas pelo mundo.

## 4.2 Situações de preconceito e xenofobia

O segundo adolescente a responder o questionário e escrever a carta foi Jamal da Síria. Ele tem 17 anos, vive no Brasil há 5 anos, estudou na Jordânia antes de vir ao nosso país. O primeiro encontro ocorreu em 29 de maio e o segundo em 31 de maio. Os encontros foram agendados via aplicativo *WhatsApp*. O mesmo não quis usar nome fictício, contudo, assim como fizemos com o aluno ucraniano Ruslan, utilizaremos o termo aluno sírio Jamal. Nessa transcrição apresentaremos a entrevista que realizamos para sabermos seus dados pessoais e optamos por manter as informações que nos transmitiu em uma carta pedagógica de forma oral.

- Nome: Olá meu nome ... eu sou de Syria. Qual a sua idade? Eu tenho 17 anos.  
 Há quanto tempo está no Brasil? Eu estou no Brasil cinco anos. Entrei Brasil no 2018  
 Frequentou outra escola antes de vir para Maringá? Estudei em Jordânia até sétima linha.  
 Há quanto tempo é atendido pela ONG? Eles me ajudou primeiro dia que eu entrei no Brasil  
 Qual disciplina recebe na ONG? Aula de português e matemática  
 Você morou em outro país antes de chegar ao Brasil? Sim na Jordânia. Fique no Jordânia 6 anos
2. Se sim, quais escolas frequentou?  
 للبنين الثانية الأساسية حسن الأمير ضاحية مدرسة
  3. No Brasil, em qual serie está matriculado? Segundo ano

4. Frequenta escola pública ou particular? Escola publica.  
 Enfrentou dificuldades para fazer matrícula na escola? Sim No Itava estava muito  
 Difícil ir no primeiro ano. Fui vítima de racismo por parte de um supervisor de andar  
 Fui submetido ao racismo por aqueles que enfeitaram o chão mais de uma vez, e o  
 racismo foi que eles me disseram para voltar para o seu país, se você não sabe  
 português, por que vem para a escola A diretora da escola, conversei com ela sobre  
 assunto e, depois de um tempo, não a vi depois que vi a energia. C  
 como foi seu primeiro dia na sala de aula? Foi estranho porque a língua nova mas  
 tem meu amigo que me chamou pra comer aí ficou de boa.  
 Como era a escola no seu país? Boa e por que meu amigos lá né  
 Você tem alguma experiência na escola que gostaria de contar? Nao

Obrigado dinalvaped



Atualmente Jamal está com 17 anos, mas frequentou a ONG dos 13 aos 16.  
 Nota-se que ele está em processo de aprendizado da língua portuguesa, que é muito  
 diferente do seu país de origem. Observamos que as suas experiências não foram  
 nada acolhedoras e inclusivas nesta escola brasileira

Fui submetido ao racismo por aqueles que enfeitaram o chão  
 (supervisor de andar e limpeza) mais de uma vez, e o racismo foi que  
 eles me disseram para voltar para o meu país, se você não sabe  
 português, por que vem para a escola? (Jamal, 2023).

Ao analisarmos essa narrativa de Jamal observamos atitudes que não  
 apareceram na carta de Ruslan (adolescente ucraniano), o processo difícil  
 caracterizado pelo refúgio somado ao preconceito feito pelo supervisor de andar e  
 pessoal da limpeza, tornou a vida acadêmica deste aluno ainda mais dolorosa. Tal  
 atitude fere a Constituição Federal/1988, art. 5º, na qual afirma que “todos são iguais  
 perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos  
 estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à  
 igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Da mesma forma, no Estatuto  
 da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), diz que a criança e o adolescente não  
 poderão sofrer qualquer forma de discriminação.

Acrescento ainda a Lei de Migração 13.445/2017 “[...] direito à educação  
 pública, vedada a discriminação em razão de nacionalidade e da condição migratória  
 [...]. Assim como a normativa 01 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de  
 Educação (CNE), art. 6º (I): não discriminação; (II): prevenção ao *bullying*, racismo e  
 xenofobia (Brasil, 2017).

Na interação entre culturas diferentes existe um pensamento denominado estereótipo, onde se atribui a determinada pessoa de uma determinada nacionalidade ou membro de um determinado grupo características negativas, para Crochík (1996), o estereótipo é a base do preconceito. São rejeitados por serem diferentes e não estarem dentro dos padrões considerados aceitos e modelos de referência de uma determinada sociedade. Assim, “os estereótipos fornecem sustentação ao racismo, imperialismos políticos e ideologias desumanizadoras que oprimem aqueles considerados diferentes” (Said, 2007, p. 174 *apud* Montanher, 2021, p. 55).

Para Crochík (1996) o preconceito é aprendido, ou seja, não é inato, apresenta-se na cultura nos processos de socialização a partir da projeção ruim que se faz do objeto ainda que os mesmos não estejam presentes, seguindo uma percepção que se tem deles, os estereótipos. Caracteriza o objeto por um comportamento ou entendimento baseado em uma ideia errada do mesmo, percepções essas que revelam um elemento do conflito psíquico no sujeito preconceituoso.

Essas questões psíquicas também envolvem um outro elemento, a generalização, a qual transporta as supostas características de um determinado grupo para todos que fazem parte dele, dessa forma “toda experiência é medida por conteúdo pré-formulados” (Crochík, 1996, p. 48). Portanto,

É dada muita atenção para histórias infundadas sobre crença e cultura dessas pessoas, fazendo com que se perca a oportunidade de notar que elas são gente como a gente. O ser humano precisa ser mais humano e entender que muitas dessas pessoas não migram ou imigram por luxo, mas por necessidade (Cortes, 2022, p. 2).

Na análise do professor Crochík (1996) a compreensão de que o preconceito é uma deformação da realidade e é constituído na psique é recente, a ciência, até o final do século passado, buscava na condição biológica, genética, entender o fenômeno citado. Contudo, no decorrer deste século foram realizados estudos que entendiam o preconceito em seus aspectos culturais e individuais. Apresenta também que a pessoa predisposta à idiosincrasia pode desenvolver mais de um tipo de preconceito.

Cortina (2017), citada por Montanher (2021) afirma que o ódio e a hostilidade ao refugiado (a)/migrante se relaciona, principalmente com questões econômicas, ou seja, o(a) estrangeiro(a) que possui posses é bem-vindo(a), mas o pobre é maltratado e repudiado. Além disso, por conta dos ataques terroristas, governos e populações temem refugiados do Oriente médio. Estrangeiros da África, Oriente Médio e América

Latina não tem apoio social, sofrem com o preconceito devido as condições econômicas desfavoráveis. Vemos isso na fala da aluna venezuelana:

Quando cheguei no 4/5 ano do fundamental troquei de escola, ali foi muito difícil, sofri xenofobia e *bullying* e todos me tratavam diferente, falavam da minha fala, zoavam meu país e minha família. A secretária tratou mal meu pai, acho que ela o julgou pela aparência (Aura, 2023).

Sobre isso aponta Silva (2011, p.75), “o preconceito e discriminação originam-se do racismo [...]. O racismo também pode ser compreendido como a imposição de valores da cultura dominante aos participantes das culturas que se pretende dominar”.

Forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior. Partimos de que a nossa forma se estar sendo não é apenas boa, mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças (Freire, 2005, p. 65).

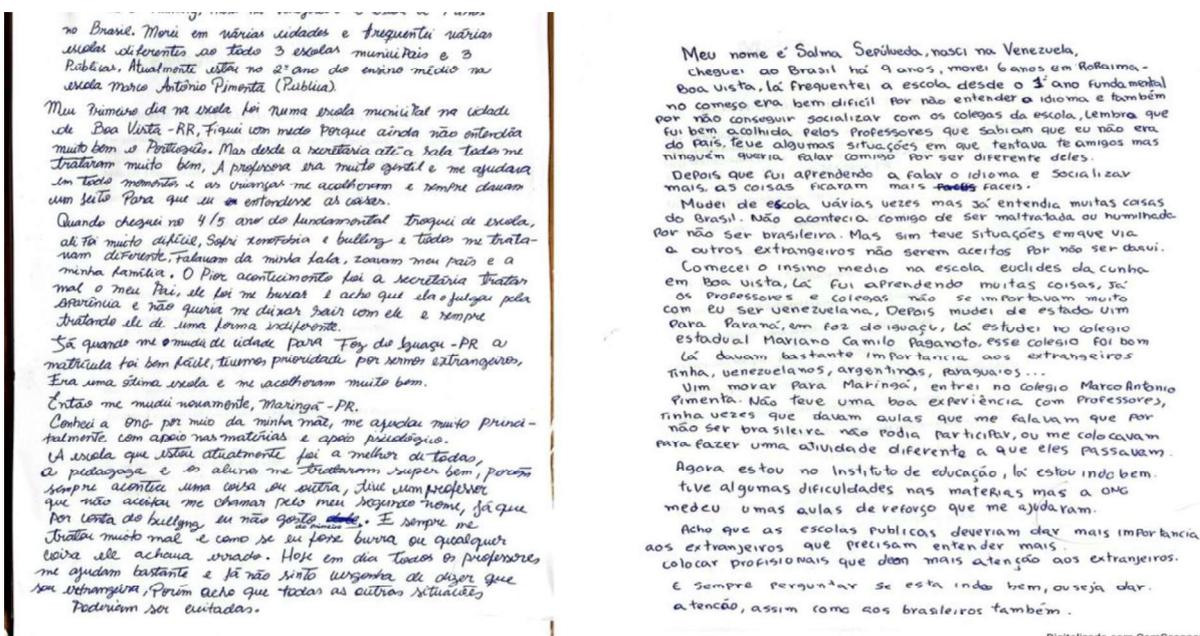
Sendo assim, coadunamos com os objetivos da educação em direitos humanos, as quais prezam pelo respeito, liberdade e dignidade humana, na qual o indivíduo se reconheça como sujeito de direitos e seja também capaz de exercê-los e também de promovê-los.

#### **4.3 A falta de políticas públicas que orientem o trabalho docente**

Em sua pesquisa, Tokunaga (2022), quando os docentes foram questionados se receberam alguma orientação pedagógica para garantir a aprendizagem do discente migrante e refugiado(a), “todos”, responderam que não. Diante da frequente demanda de estudantes estrangeiros no Brasil vemos que a escola está sendo chamada à diversidade, à pluralidade, e aos diferentes sujeitos socioculturais, bem como a valorização destes no processo educacional, levando em conta a riqueza das diferentes culturas (Moreira; Candau, 2003).

As alunas venezuelanas são irmãs, já passam na ONG há dois anos. Nossos encontros foram nos dias 23 e 24 de julho. Elas relatam mais atentamente sobre as escolas as quais passaram, em umas foram bem acolhidas, em outras nem tanto.

Figura 5 – Registro de carta 2



Fonte: Carta de Aura – Registro da pesquisadora.

Meu primeiro dia na escola foi numa escola municipal na cidade de Boa Vista-RR [...] a professora era muito gentil e me ajudava em todos os momentos [...]. Em Maringá, a escola que estou foi a melhor de todas, a pedagoga e os alunos me tratam super bem [...] porém [...] tive um professor [...] que sempre me tratou muito mal é como se eu fosse burra [...]. (Aura, 2023).

Freire (2005), concebia a urgência de a escola tornar-se um espaço acolhedor e democrático, espaço de ouvir com respeito ao que é e pensa diferente, o autor aponta para a escola como ambiente de tolerância, respeito, e isso não se faz com palavras apenas, mas com reflexão e prática. Sem isso, as relações sociais tornam-se relações de opressão, as quais interferem nas práticas educativas. Sobre isso:

Geralmente a propostas de ensino calcadas na vertente que se sustenta no verbo respeitar, não fazem mais do que isso, suportar, aturar ou tolerar, já que atualmente tornou-se imperativa a ideia de tolerância (Barzotto, 2004, p. 94 *apud* Silva; Cardozo, 2020, p. 9).

Sabemos que a realidade da escola brasileira representa um desafio para os docentes, alguns trabalhando em mais de uma instituição, cumprindo demandas e responsabilidades do cotidiano escolar, conteúdos, atividades, avaliações, ficando

evidenciada a sobrecarga que lhe são conferidas, ainda lidar com as especificidades de cada estudante no processo de ensino-aprendizagem, afirma Tokunaga (2022).

Desta forma, compreendemos que não é suficiente o professor possuir conhecimentos específicos em determinada área, pois no cotidiano escolar há uma complexidade de variáveis, portanto é necessário ter também outros conhecimentos relacionados ao saber ensinar. E ensinar, deve ser entendido como mediar, já que não se pode compreender o aluno como um depósito de informações e o professor um mero transmissor de conhecimentos, mas um processo de diálogo, de conscientização e de transformação. Compreender a práxis pedagógica tendo em mente as diversas experiências advindas da cultura do educando.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. [...] É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe (Freire, 2011, p. 101).

É importante que o professor desenvolva sua metodologia adaptando o material de forma a favorecer o aprendizado do estudante migrante/refugiado(a). Nesta perspectiva, trazendo os questionamentos de seu trabalho de mestrado, Tokunaga (2022), afirma que os professores entrevistados disseram, de modo geral, que faziam relação, quando o conteúdo permitia, com o país de origem ou aspectos culturais do estudante, esse fato contribuía para o interesse deste e dos colegas de turma.

Contudo, na ausência de diretrizes consolidadas, muitos professores resistem às adequações e mudanças, como no relato de uma pedagoga participante da pesquisa de mestrado de Furnan (2021, p. 17), “tenho colegas professores que não gostam da ideia de adaptar a aula para eles. Infelizmente, alguns professores alegam que é obrigação desse aluno aprender o Português”.

Os professores que atuaram e atuam na ONG Instituto *Ethnos* Brasil, relatam sobre a instabilidade psicológica a qual os alunos migrantes/refugiados(as) se encontravam, às vezes desestimulados, com dificuldades de adaptação. Além disso, apresentam elevada ansiedade e nostalgia do país e da família. Ademais os adolescentes demonstravam insegurança diante do novo país, assim como da dificuldade em assimilar os conteúdos ministrados nas disciplinas.

Sobre essas questões, precisamos levar em conta as questões psicológicas que exigirão dos futuros docentes objetivos claramente definidos, estratégias que desenvolvam suas habilidades e aprendizagens, a fim de incluir estes estudantes que procuram na escola um lugar não só de conhecimentos e descobertas, mas de respeito e dignidade, afetividade e valorização.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a barreira da língua é um desafio a ser enfrentado tanto pelos alunos(as) migrantes e refugiados(as), quanto pelos(as) professores(as) e colegas, contudo, este não é o único problema, é preciso trabalhar ações contra o preconceito e a xenofobia.

A falta de preparação para atuação com a demanda de alunos(as) migrantes/refugiados(as) como já mencionado anteriormente, podem revelar erros e distorções por parte da escola, conforme afirma Furman (2021, p. 17), na qual aponta um “aumento exponencial de encaminhamentos de crianças estrangeiras para avaliações psicológicas no âmbito da educação especial nos anos recentes em São Paulo”, e todas vindas de equipes de escolas não conhecedoras das questões migratórias e que chegavam em suas salas de aula.

Diante disso, é possível afirmar que são necessárias reflexões sobre os processos de formação docente, assim como toda a equipe envolvida da dinâmica escolar, entendendo que estão lidando com seres humanos em desenvolvimento, com necessidades educacionais específicas, para isso é preciso repensar nossos currículos, nossas práticas pedagógicas.

Para tanto, faz-se necessário entender o cenário das migrações atuais, seus efeitos na vida dos que precisaram deixar suas casas por motivos diversos, bem como as consequências escolares nesse processo. O ensino e a aprendizagem dos(as) adolescentes migrantes e refugiados(as) ficam potencialmente comprometidos. Ademais, os documentos legais tratam do acesso destes estudantes à educação, mas não tratam da permanência, deixando-os suscetíveis à evasão escolar.

Consideramos que essa pesquisa atingiu os objetivos propostos pois trouxe várias reflexões sobre a questão dos fluxos migratórios e seus efeitos na vida escolar dos(as) adolescentes estrangeiros(as) no Brasil.

Quanto ao objetivo geral, as cartas pedagógicas dos(as) adolescentes migrantes e refugiados(as) trouxeram elementos nos quais foi possível compreender quais as dificuldades enfrentadas por esses(as) adolescentes refugiados(as) e migrantes nas escolas regulares da cidade de Maringá, Paraná.

A participação desses(as) adolescentes migrantes e refugiados(as) na Organização Não Governamental do Instituto Ethnos em contraturno escolar e o vínculo com a pesquisadora possibilitou que eles(as) escrevessem e falassem

livremente sobre suas experiências nas escolas, mais especificamente na cidade de Maringá. Quanto aos objetivos específicos, a revisão de literatura sobre os(as) adolescentes migrantes e refugiados(as) no ambiente educacional brasileiro buscou pesquisas semelhantes a essa temática as quais contribuíram para a construção do trabalho.

No que se refere a investigação das cartas pedagógicas como instrumento de pesquisa, descrevemos em uma seção, as principais características deste recurso e a sua importância nas pesquisas educacionais. Sobre as análises das cartas pedagógicas escritas pelos(as) adolescentes migrantes participantes da Organização Não Governamental – ONG Instituto *Ethnos* Brasil, fizemos relações com as categorias encontradas neste estudo.

Os resultados demonstram que os desafios são grandes, seja por parte dos(as) alunos(as) estrangeiros, seja por parte dos(as) profissionais da educação que não se sentem preparados para lidarem com as diversidades culturais e linguísticas apresentadas. Com isso, refletimos sobre a necessidade de preparação nos cursos de formação inicial. Essa dissertação é um passo inicial para que futuros projetos de educação sejam desenvolvidos com estudantes migrantes e refugiados(as).

A presença de estudantes migrantes/refugiados(as) em nossas escolas pode ser enriquecedora e propulsora de práticas interculturais dinâmicas e positivas para a promoção do desenvolvimento de todos(as). Ademais, mudanças sempre se apresentam difíceis inicialmente, porém, para que sejam bem sucedidas é preciso uma mudança de pensamento, interna, individual.

O(a) educador(a) precisa ser empático, ser capaz de lutar para que seu(ua) aluno (a) aprenda, independente das condições de trabalho existentes. Aprendemos que devemos ter uma educação libertadora, sem opressão, sem segregação, sem preconceitos de qualquer natureza.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Diretrizes sobre Proteção Internacional n.8. **UNHCR/ACNUR**, Brasília, DF, 22 dez. 2009. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9747.pdf?view=1>. Acesso em: 26 jan. 2024.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. “Refugiados” e “migrantes”: perguntas frequentes. **UNHCR/ACNUR**, Brasília, DF, 22 mar. 2016. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Deslocados internos. **UNHCR/ACNUR**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/deslocados-internos/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Protegendo refugiados no Brasil e no mundo. **UNHCR/ACNUR**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/02/CARTILHA-ACNUR2019.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Venezuelanos no Brasil: integração no mercado de trabalho e acesso a redes de proteção social. **UNHCR/ACNUR**, Brasília, DF, 7 jul. 2020a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/07/Estudo-sobre-Integra%C3%A7%C3%A3o-de-Refugiados-e-Migrantes-da-Venezuela-no-Brasil.pdf>. Acesso em jul. 2023.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Relatório do ACNUR: coronavírus é ameaça terrível à educação de refugiados; metade das crianças refugiadas do mundo está fora da escola. **UNHCR/ACNUR**, Brasília, DF, 3 set. 2020b. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/09/03/relatorio-do-acnur-coronavirus-e-ameaca-terrivel-a-educacao-de-refugiados>. Acesso em: 4 fev. 2024.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Crianças representam cerca de metade dos refugiados no mundo. **UNHCR/ACNUR**, Brasília, DF, 12 out. 2020c. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/10/12/criancas-representam-cerca-de-metade-do-numero-de-refugiados-do-mundo/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. ACNUR: deslocamento global atinge novo recorde tendência de crescimento da última década. **UNHCR/ACNUR**, Brasília, DF, 15 jun. 2022a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/15/acnur-deslocamento-global-atinge-novo-recorde-e-reforca-tendencia-de-crescimento-da-ultima-decada/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Dados sobre refúgio no mundo. **UNHCR/ACNUR**, Brasília, DF, 2022b. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

ALVAREZ, P. ONU: Número de refugiados fugindo da Venezuela é similar ao da guerra na Ucrânia. **CNN Brasil**, São Paulo, 31 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/onu-numero-de-refugiados-fugindo-da-venezuela-e-similar-ao-da-guerra-na-ucrania/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivro, 2005.

ARAÚJO, T. Voluntariado passa por crescimento expressivo nos últimos anos., Brasília, DF, 16 out. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-10/voluntariado-passa-por-crescimento-expressivo-nos-ultimos-tres-anos>. Acesso em: 3 mar. 2024.

**AS Borboletas de Zagorski** [Série]. Direção de Ann Paul. Produção: Os Transformadores. Grã Bretanha: BBC. São Paulo: Televisão Cultura, Fundação Padre Anchieta, 1992.

AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. A crescente imigração no Brasil e seus reflexos na escola pública. *In*: ENCONTRO NACIONAL, 5.; SIMPÓSIO INFÂNCIA E EDUCAÇÃO, 8.; ENCONTRO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO INTERDISCIPLINAR EM INFÂNCIA E DIREITOS HUMANOS, 3., 2018, Catalão. **Anais** [...]. Catalão: UFG, 2018. p. 11-19. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329558917\\_A\\_CRESCENTE\\_IMIGRACAO\\_NO\\_BRASIL\\_E\\_SEUS\\_REFLEXOS\\_NA\\_ESCOLA\\_PUBLICA/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/329558917_A_CRESCENTE_IMIGRACAO_NO_BRASIL_E_SEUS_REFLEXOS_NA_ESCOLA_PUBLICA/citation/download). Acesso em: 14 fev. 2024.

AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. Educação para além da matrícula: crianças migrantes e refugiadas e a Resolução 1/2020. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 134-146, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revista-teias/article/view/65969/42213>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BARBOSA, L. P. Significados do terceiro setor: de uma nova prática política à despolitização da questão social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 173-186, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/227/194>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BATISTA, I. Y. O. S. **Cartas do meu “eu”**: trajetórias escolares de professores/as negros/as. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id\\_trabalho=8314423](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=8314423). Acesso em: 17 fev. 2024.

BAUMAN, S. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BEZERRA, J. Guerra na Síria. **Toda Matéria**, 2023. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/guerra-na-siria/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 13563, Brasília, DF, 16 jun. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Resolução Normativa nº 14, de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o Programa de Reassentamento Brasileiro. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Justiça; Comitê Nacional para os Refugiados, 2011. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/resolucao-normativa-n-14-do-conare.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 12. Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/trabalho-estrangeiro/nova-legislacao/item/download/LEI%20N%C2>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 61. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 16 nov. 2020. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es\\_referentes\\_as\\_migra%C3%A7%C3%B5es/ESOLU%C3%87%C3%83O\\_N%C2%BA\\_1\\_DE\\_13\\_DE\\_NOVEMBRO\\_DE\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_as_migra%C3%A7%C3%B5es/ESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf). Acesso em: 11 mar. 2024.

CADETE, M. V.; SILVA, R. G. Meninas adolescentes venezuelanas no contexto escolar: conhecer para acolher. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 11, p. 75593-75602, nov. 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/54739/40408>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CAMARGO, M. R. R. M. **Cartas e escrita**: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011.

CARDONI, P. A guerra da Ucrânia em números, um ano depois. **Veja**, 24 fev. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/a-guerra-da-ucrania-em-numeros-um-ano-depois>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CAZARRÉ, M. Relatório da OCDE aponta dificuldades educacionais de estudantes imigrantes. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 19 mar. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-03/relatorio-da-ocde-aponta-dificuldades-educacionais-de-estudantes-imigrantes#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%20mostrou%20que%20os,motiva%C3%A7%C3%A3o%20para%20alcan%C3%A7ar%20melhor%20desempenho>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CORTES, R. Xenofobia – O que é? Como acontece, causa e como combater. **Gestão Educacional**, 30 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/xenofobia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

COUTO, C. Lei Marcial: homens ucranianos e naturalizados com idade de 18 e 60 anos estão proibidos de deixar o país. **G1**, 25 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/02/25/lei-marcial-homens-ucranianos-e-naturalizados-com-idade-de-18-a-60-anos-estao-proibidos-de-sair-da-ucrania.ghtml> Acesso em: 15 fev. 2024.

CRISTALDO, H. UNESCO. 47% de crianças refugiadas no mundo não vão a escola. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 2 fev. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-02/unesco-47-de-criancas-refugiadas-no-mundo-nao-va-o-escola>. Acesso em: 13 maio 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CUNHA, M. A. O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2015. p. 21170-21199. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781\\_10323.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf). Acesso em: 16 jan. 2024.

CUNHA, M. A. **Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante**. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23539/2/Marinaldo%20de%20Almeida%20Cunha.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

CURITIBA. Departamento de Planejamento e Informação. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Com 755 alunos estrangeiros, rede municipal de ensino dá lição de diversidade. **Curitiba**: Prefeitura Municipal de Curitiba, 30 jun. 2016. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/com-755-alunos-estrangeiros-rede-municipal-de-ensino-da-licao-de-diversidade/40116>. Acesso em: 31 out. 2022.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. **Significado dos nomes**. 2008-2023. <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/> Acesso em: 20 mar. 2024.

DICKMAN, I. As 10 características das de uma carta pedagógica. *In*: PAULO, F. dos S.; DICKMAN, I. (org.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico metodológicos de educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 23-49 (Coleção Paulo Freire, v.2).

FABIANO, M. L. A. **O processo de integração social da criança e adolescente imigrante na escola pública**. 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/23943/1/Maria%20L%c3%bacia%20Alves%20Fabiano.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

FERNANDES, R. C. **Privado porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 15. ed. São Paulo. Olho D'Água, 2005.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA. 50 milhões de crianças no mundo forçadas a fugir. **DW BRASIL**, 7 set. 2016. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/unicef-50-milh%C3%B5es-de-crian%C3%A7as-no-mundo-for%C3%A7adas-a-fugir/a-19530962>. Acesso em: 28 jan. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA. Cem dias de guerra na Ucrânia deixaram 5,2 milhões de crianças e adolescentes precisando de assistência humanitária. **UNICEF**, 1 jun. 2022a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cem-dias-de-guerra-na-ucrania-deixaram-mais-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-precisando-de-assistencia-humanitaria>. Acesso em: 29 jan. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA. Guerra na Ucrânia: crianças, adolescentes e famílias. **UNICEF**, 2022b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/guerra-na-ucrania-representa-ameaca-imediata-para-criancas-e-adolescentes#:~:text=Mais%20de%20400%20meninas%20e,familiares%2C%20de%20uma%20vida%20pac%C3%ADfica>. Acesso em: 2 fev. 2024.

FURMAN, A. D. C. **Ações públicas e experiências de inclusão: crianças e adolescentes filhos de imigrantes haitianos nas escolas públicas do Paraná.** 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/73326/R%20-%20D%20-%20ALAN%20DANIEL%20CAVALCANTE%20FURMAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROTO, G. **(Sobre)vivências migratórias: narrativas haitianas sobre acolhida, educação e inclusão.** 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2020/2020-giovani.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

GIROTO, G.; PAULA, E. M. A. T. Imigrante e refugiado no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164-175, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867/30046>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GIROTO, G.; PAULA, E. M. A. T. **(Sobre)vivências migratórias: narrativas haitianas sobre acolhida, educação e inclusão.** Curitiba: Brazil Publishing, 2021.  
GUERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa Qualitativa.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Tradução de Adelaine La guardiã Resende *et al.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

INSABRALDE, L. de S. M. **Além das fronteiras: da complexidade da educação de quem não é daqui. Um estudo sobre crianças refugiadas.** 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25960/Tese\\_Larissa%20Mello\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25960/Tese_Larissa%20Mello_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População no último censo (2022): Paraná.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 14 maio 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em Foco**, São Paulo, n. 38, fev. 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/> Acesso em: 22 jan. 2014.

JUNGER, G.; CAVALCANTE, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Refúgio em números.** 7. ed. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais, 2022 (Série Migrações).

LAROCA, M. N. R. **As missionárias São Carlos Scalabrinianas e o acolhimento do imigrante no Centro de Acolhida Missão Scalabrinianas em São Paulo.** 2018. 15 f. Monografia (Especialização em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9622>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LEANDRO, A. S.; RICHTER, D. O problema das crianças refugiadas no Brasil: um olhar sob o parecer consultivo da Corte Interamericana de Direitos Humanos – OC-21/14 – e sua aplicabilidade. *In: JORNADA DE PESQUISA, 10.; JORNADA DE EXTENSÃO DO CURSO DE DIREITO, 9., 2016. Santa Maria. Anais [...]. Santa Maria: Faculdade Metodista Centenário, 2016. p. 1-28. Disponível em: <http://meto-distacentenario.com.br/jornada-de-direito/edicoes-anteriores/10a-jornada-de-pesquis-a-e-9a-jornada-de-extensao-do-curso-de-direito/artigos/1-o-direito-da-crianca-e-do-adolescente-e-o-impacto-das-novas-tecnologias-informacionais/o-problema-das-criancas-refugiadas-no-brasil.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.*

LUZ, R. R.; FRAGOSO, R. A.; VELOSO, M. I. A. A psicologia como ferramenta de inclusão de alunos refugiados nas escolas brasileiras. **Abatirá – Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Salvador, v. 2, n. 3. p. 48-64, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/download/11931/8363>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MAIOR, A. C. O gênero carta – variedade, uso e estrutura. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/231485/25588>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MALLEY, E. G. Terceiro setor. **Rede de Saúde da Mulher**, São Paulo, 7 nov. 2016. Disponível em: <https://rededesaudedamulher.blogspot.com/2016/11/terceiro-setor.html>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MARCONDES, M. I. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 590-591, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FJhjXYkH5FgCjrWTBsqr7Vf/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: [http://old.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM\\_2009\\_Gisele.pdf](http://old.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf) Acesso em: 14 jan. 2024.

MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MELO NETO, F. P. **Responsabilidade social e cidadania empresarial**: a administração do terceiro setor. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060/5489>. Acesso em: 7 mar. 2024.

MENDES, I. C.; RUSSO, K.; BARROS, D. Entre hospitalidade e hostilidade: famílias em situação de imigração na rede pública de educação brasileira. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 200-213, maio/ago, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16913/8434>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTANHER, J. S. **Experiências migratórias de crianças haitianas em Maringá: um estudo de caso**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2021/2021-juliane-daiane-da-silva-montanher.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2024.

NETTO, C. Como minha escola se preparou para receber alunos(as) refugiados. In: **Nova Escola**. São Paulo, 03 de ago de 2018. Notícias. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2052/blog-de-direcao-as-escolas-brasileiras-estao-preparadas-para-receber-alunos-imigrantes-e-refugiados> Acesso em: 29 jan. 2024.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2013655, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860012/html/index.html>. Acesso em: 2 fev. 2024.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski**. Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. acesso em: 2 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoej/ noticia-203-relatorio-de-monitoramento-global-da-educacao-resumo-2023-a-tecnologia-na-educacao-um-a-ferramenta-a-servico-de-quem-download.html#:~:text=Este%20relat%C3%B3rio%20recomenda%20que%20a,educa%C3%A7%C3%A3o%20baseada%20na%20inter%C3%A7%C3%A3o%20humana>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PARANÁ, Imigrantes no Paraná são 40% mulheres e maioria veio da Venezuela. **Ames-se: o Portal da Mulher Paranaense**, Curitiba, 16 out. 2022. Disponível em: <https://www.amese.pr.gov.br/Noticia/Imigrantes-no-Parana-sao-40-mulheres-e-maioria-veio-da-Venezuela>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PAULA, E. M. A. T.; MARTINELLI, T. A. P.; MACHADO, M. C. (org.). **Saberes compartilhados em cartas pedagógicas**: múltiplas aprendizagens. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

PAULO, F. S.; DICKMANN, I. (org.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020 (Coleção Paulo Freire; v. 2).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARINGÁ. **Prefeitura amplia vocação de Maringá como cidade plural e acolhedora**. Maringá: PMM, 25 jun. 2021. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/site/imprensa/impresao.php?id=37874>. Acesso em: 4 mar. 2024.

RIBEIRO, D. **Os brasileiros**: teoria do Brasil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

RIBEIRO, M. L. O. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá-MS (BR)**. 2011. 72 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/1767/1/Maria%20Lucia%20Ortiz%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RODRIGUES, R. R. **Construindo pontes em vez de muros**: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://adelfa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstream/5aa7190c-5642-4ad3-b54d-311c9c4809fd/content>. Acesso em: 14 mar. 2024.

ROLDÃO, S. F.; FERREIRA, J. L.; BRANCO, V. A imigração no Brasil e sua relação com o processo de escolarização de crianças e adolescentes imigrantes. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 49-69, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/36960/25173>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ROSA, V. M. C. **Políticas linguísticas e multiculturalismo em uma escola no interior do Paraná**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2386/1/dissertacao%20final%20Vanessa.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

SANTOS, P. K. Carta póstuma à Lev Vygotsky. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 142-143, dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/7943/5700>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUZA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149/102>. Acesso em: 18 jna. 2024.

TOKUNAGA, M. **O acesso escolar de imigrantes em Maringá**: análise de políticas públicas para inserção e os desafios da interculturalidade em sala de aula. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: [http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6747/1/Marta%20Tokunaga\\_2022.pdf](http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6747/1/Marta%20Tokunaga_2022.pdf). Acesso em: 29 jan. 2024.

VICENTIM, R. Empossados membros do conselho dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas. **Prefeitura Municipal de Maringá**, Maringá, 25 fev. 2022. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/site/noticias/2022/02/25/empossados-membros-do-conselho-dos-direitos-dos-refugiados-migrantes-e-apatridas-de-maringa/39376>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VIEIRA, A. Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 20-59.

VIEIRA, J.; BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/486/506>. Acesso em: 25 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1983 (Obras Escogidas; Tomo V).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “**NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES MIGRANTES E REFUGIADOS(AS) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL**” que faz parte do curso de pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná – PPE/UEM, que será desenvolvida pela mestrandia Dinalva Souza Ferreira Oliveira, orientanda da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula da UEM. O objetivo da pesquisa é investigar as dificuldades escolares de estudantes adolescentes refugiados(as) e migrantes matriculados(as) em escolas da cidade de Maringá, Paraná, e que frequentam uma Organização Não Governamental (ONG) de acolhida a essa população, nesta cidade, a partir de suas narrativas e dos(as) professores da ONG. A participação de seu filho (a) é muito importante e se dará por meio da escrita de uma carta pedagógica, e de entrevista semiestruturada expressando como tem sido as experiências educacionais de seu (sua) filho (a). Os encontros serão realizados pela pesquisadora e desenvolvidos mediante a sua aceitação. Durante a realização dos encontros serão explicados como fazer a escrita da carta e quais as perguntas da entrevista ao seu (sua) filho (a), as quais serão sobre suas experiências com professores e colegas da escola, as dificuldades que enfrentou ao chegar à escola, como foi a acolhida da equipe escolar, o que foi mais difícil, o que mais gostou. Será realizado da seguinte forma: faremos 4 encontros com duração de 50 minutos, no período em que seu filho (a) não estiver na escola, será de forma presencial, ou on-line, caso tenhamos alguma situação de saúde pública e não seja possível os encontros presenciais. Os riscos previstos são: timidez, constrangimentos por medo de se pronunciar durante a entrevista e/ou durante os encontros. E considerando a possibilidade de ser de forma virtual, apesar das medidas adotadas para redução dos riscos, há ainda o risco mínimo de exposição de dados e perda da confidencialidade, neste caso as medidas necessárias serão adotadas. Nesta situação verificaremos se o (a) participante deseja continuar realizando as atividades, caso não queira poderá recusar a participar da entrevista e do mesmo modo poderá recusar a participar da atividade. Se houver danos decorrentes dos riscos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos, conforme a legislação vigente no Brasil.

Informamos que a participação de seu (a) filha é totalmente gratuita, ou seja, não há despesas pessoais em qualquer fase do estudo, também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária. Se houver qualquer despesa relacionada diretamente à pesquisa como impressão, por exemplo, a mesma

será absorvida pelo orçamento da pesquisa. O (a) senhor (a) poderá recusar a permissão da participação de seu filho (a) nesta pesquisa e também poderá desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a) e para seu (sua) filho (a). Informamos que a participação de seu (sua) filho (a) é voluntária, e portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador (a). Comunicamos ainda que as informações serão utilizadas somente para fins dessa pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. O nome de seu (sua) filho (a) será trocado no trabalho de modo a preservar sua identidade. E considerando a possibilidade de ser de forma virtual, apesar das medidas adotadas para redução dos riscos, há ainda o risco mínimo de exposição de dados e perda da confidencialidade, neste caso as medidas necessárias serão adotadas. Ao término da pesquisa os registros obtidos durante os 4 encontros serão arquivados por 5 (cinco) anos e posteriormente destruídos, para que outras pessoas não tenham acesso a essas informações.

Os benefícios diretos esperados aos participantes são: a criação de momentos em que os participantes possam se expressar, interagir, refletir e expressar sobre suas percepções a respeito de suas trajetórias acadêmicas. O retorno da pesquisa ocorrerá por meio de eventos com o objetivo de demonstrar os resultados obtidos por meio da pesquisa, assim como publicação em revista científica da área e da restituição da pesquisa para os participantes na defesa da dissertação e após a realização deste trabalho. Os dados obtidos poderão contribuir para o desenvolvimento da ciência, dando possibilidade a novos estudos, de forma que contribua para o avanço da educação no Brasil.

Caso o (a) senhor (a) tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas preenchida e assinada, entregue ao (a) senhor (a).

Além da assinatura nos campos específicos pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) senhor (a), solicitamos que seja rubricada todas as folhas deste documento, o qual deverá ser feito tanto pelo (a) pesquisador (a), quanto pelo (a) senhor (a), como responsável pelo (a) participante da pesquisa, de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu.....  
.....(nome por extenso do responsável pelo (a) menor), declaro que fui devidamente esclarecido e concordo que meu (minha) filho (a) participe VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo (a) pesquisador (a) Dinalva Souza Ferreira Oliveira.

Data:.....

---

Assinatura

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra  
nominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro que estou de comum acordo com a pesquisa a ser desenvolvida pelo  
pesquisador \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do (a) orientador (a)

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às  
pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Nome: Dinalva Souza Ferreira Oliveira

Endereço: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nome: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Endereço: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o  
Comitê de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo seres humanos da UEM. O COPEP visa  
defender os interesses dos participantes da pesquisa e contribuir no desenvolvimento da  
pesquisa dentro de padrões éticos. Endereço abaixo:

COPEP/UEM  
Universidade Estadual de Maringá  
Avenida Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4  
CEP: 87020-900. Maringá-PR. Tel. (44) 3011-4444  
e-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ADOLESCENTES)

Gostaríamos de convidar você como voluntário(a) a participar da pesquisa **“NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES MIGRANTES E REFUGIADOS(AS) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL”**, que faz parte do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM. Esta pesquisa será desenvolvida por mim Dinalva Souza Ferreira Oliveira, estou sendo orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ercília maria Angeli Teixeira de Paula, da UEM. O objetivo dessa pesquisa é investigar as dificuldades escolares de estudantes adolescentes refugiados(as) e migrantes matriculados(as) em escolas públicas da cidade de Maringá, Paraná, e que frequentam uma Organização Não Governamental (ONG) de acolhida a essa população, nesta cidade, a partir de suas narrativas e dos(as) professores da ONG. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu não participar, e se desistir, não terá nenhum problema. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 12 e 18 anos de idade.

A pesquisa será feita no/a Instituto *Ethnos* Brasil, av. Paissandu, 449, vila Operária. Sua participação se dará por meio de escritas de uma carta pedagógica e entrevista semiestruturada, expressando como tem sido suas experiências na escola em que frequenta aqui no Brasil. Será realizado da seguinte forma: faremos 4 encontros com duração de 50 minutos, no período em que você não estiver na escola, de forma presencial, porém, se houver algum tipo de restrição de saúde pública, como ocorrido na pandemia do coronavírus, os encontros serão de forma on-line. Iremos explicar a você como se desenvolve a escrita da carta. Os encontros serão realizados por mim e acontecerão se você e sua família aceitarem. Caso aconteça algo errado, como por exemplo: você sentir constrangimento, vergonha, ou se não quiser mais continuar com as atividades da pesquisa, você poderá desistir a qualquer momento. Também informamos que sua participação não terá nenhum custo para você ou sua família. Se tiver alguma despesa relacionada diretamente à pesquisa, como: impressão de material, as despesas serão assumidas pelas pesquisadoras.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, a não ser seus pais ou responsáveis. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. As informações serão utilizadas somente para fins da pesquisa e serão tratadas com muito cuidado, nós trocaremos seus nomes na escrita da pesquisa ou você pode escolher outro nome para participar da pesquisa, isso pode deixar você mais à vontade. Quando terminarmos a pesquisa vamos voltar e explicar o que fizemos tanto para você quanto para seus familiares. Apresentaremos a pesquisa em encontros, congressos e publicaremos em revistas para que as pessoas conheçam nosso trabalho.

Os benefícios são: ajudar a entender como são suas experiências educativas inseridos dentro das salas de aula onde frequentam, questões que podem ajudar na melhoria da educação ofertada no Brasil, ajudar professores a pensar práticas e estratégias a partir das necessidades de vocês. Esta pesquisa contribuirá para a ciência e também ajudará para que junto com você possamos fazer novas descobertas e para o avanço de pesquisas voltadas para a educação de adolescentes refugiados(as) e migrantes.

Caso você mais dúvidas ou precise de mais explicações, esclarecimentos pode entrar em contato nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deve ser preenchido em duas vias iguais, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada ser entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que você faça uma assinatura só com o seu primeiro nome em todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito pelos pesquisadores e por você (pelo pesquisador e por você como participante da pesquisa) para garantirmos o acesso ao documento completo.

Eu:.....  
.....(nome completo por extenso do participante da pesquisa menor de idade), declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma desde que o responsável por mim concorde com minha participação.

Data:.....

---

Assinatura

## Apêndice C – Questionário Sociodemográfico Impresso

### QUESTIONÁRIO PARA EXECUÇÃO DA CARTA PEDAGÓGICA (ALUNOS)

Por gentileza, solicitamos para a participação em nossa pesquisa, que respondam esse questionário com dados para entendermos as dificuldades dos(as) adolescentes(as) Refugiados(as) e Migrantes nas escolas formais, e que são atendidas na ONG Instituto *Ethnos* Brasil, em Maringá, PR.

#### Dados para reconhecimento

- Nome:
- Idade:
- Qual país de origem:
- Há quanto tempo está no Brasil:
- Frequentou outra escola antes de vir para Maringá:
- Há quanto tempo é atendido pela ONG:
- Qual disciplina recebe na ONG:
- Nome fictício que quer ser chamado(a) na pesquisa:

#### Perguntas a serem utilizadas como um roteiro para a escrita da carta:

1. Você morou em outro país antes de chegar ao Brasil?
2. Se sim, quais escolas frequentou?
3. No Brasil, em qual série está matriculado?
4. Frequenta escola pública ou particular?
5. Há quanto tempo frequenta a ONG?
6. Enfrentou dificuldades para fazer matrícula na escola?
7. Como foi seu primeiro dia na sala de aula?
8. Como era a escola no seu país?
9. Você tem alguma experiência na escola que gostaria de contar?

Agradecemos a sua participação e favor enviar as respostas ao e-mail [dinalvaped@gmail.com](mailto:dinalvaped@gmail.com)

## ANEXO

## Anexo A – Declaração de aceite do Comitê de Ética



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** CONCEPÇÕES DE ADOLESCENTES REFUGIADOS(AS), MIGRANTES E DESEUS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE A ESCOLA E AS(DES)IGUALDADES DE

**Pesquisador:** Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65408922.7.0000.0104

**Instituição Proponente:** UEM-CCH-DTP - Departamento de Teoria e Prática da Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.834.735

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de protocolo de pesquisa da Profª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula do CCH – Departamento de Teoria e Prática de Educação da Universidade Estadual de Maringá, enquanto orientadora de Dinalva Souza Ferreira Oliveira. Nesse momento em análise de resposta a pendências referente ao Parecer Consubstanciado n. 5.809.029, de 12 de dezembro de 2022.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Investigar quais tem sido as dificuldades enfrentadas por adolescentes refugiados(as) e migrantes ao frequentar escolas regulares da cidade de Maringá, a partir de narrativas escritas em cartas pelos(as) migrantes e refugiados(as) que frequentam uma Organização Não Governamental-ONG em contra turno escolar, e dos(as) professores(as) colaboradores da ONG;

**Objetivo Secundário:**

- Realizar uma revisão de literatura sobre o contexto das migrações forçadas e seus efeitos na vida dos(as) adolescentes;
- Analisar quais são as dificuldades dos(as) estudantes adolescentes migrante e refugiados e de seus(as) professores(as) de uma ONG por meio de suas narrativas escritas em cartas sobre à escola formal;
- Identificar quais podem ser as ações que efetivamente promovam melhorias nos processos de

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.834.735

ensino e aprendizagem de adolescentes migrantes e refugiados no Brasil, de modo a valorizar suas multiculturalidades.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Timidez do(a) participante da pesquisa, constrangimentos por medo de se pronunciar durante o questionário e escrita das cartas e/ou durante os encontros. E considerando a possibilidade de ser de forma virtual, apesar das medidas adotadas para redução dos riscos, há ainda o risco mínimo de exposição de dados e perda da confidencialidade, neste caso as medidas necessárias serão adotadas. Nesta situação verificaremos se o(a) participante deseja continuar realizando as atividades, caso não queira poderá se recusar a participar da pesquisa sem qualquer dano ou prejuízo ao seu atendimento. Se houver danos decorrentes dos riscos, o(a) pesquisador(a) assumirá a responsabilidade pelos mesmos, conforme a legislação vigente no Brasil. Benefícios: A criação de momentos em que os(as) participantes possam se expressar, interagir, refletir e expressar sobre suas percepções a respeito de suas trajetórias acadêmicas. O retorno da pesquisa ocorrerá por meio de eventos com o objetivo de demonstrar os resultados obtidos por meio da pesquisa, assim como publicação em revista científica da área e da restituição da pesquisa para os participantes na defesa da dissertação e após a realização deste trabalho. Os dados obtidos poderão contribuir para o desenvolvimento da ciência, dando possibilidade a novos estudos, de forma que contribua para o avanço da educação no Brasil.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O tema das migrações tem sido assunto bastante difundido nas mídias nos últimos anos, principalmente em decorrência do elevado número de mortos, feridos e deslocados. Um exemplo é a guerra na Síria que começou em 2011 e muitas pessoas foram obrigadas a abandonar suas casas. Podemos também mencionar a Venezuela, país vizinho, situação que tem gerado muitos(as) refugiados(as) em todo mundo, devido a grave e generalizada violação dos direitos humanos. Chama a atenção as milhares de crianças e adolescentes que fazem parte dessa população. Dentre elas, muitas estão fora da escola ou com dificuldades geradas pelo longo período fora dela. O Brasil tem recebido refugiados(as) migrantes de forma bastante expressiva e ascendente, incluindo crianças e adolescentes em idade escolar. Cabendo às escolas públicas a maioria da demanda de matrículas desses estudantes. Logo, há de se considerar que a diversidade de alunos(as) que frequentam as salas de aula é ingente e representa um desafio aos(as) professores(as), funcionários(as) e toda equipe pedagógica. Para além das diferenças de cultura, com as quais professores(as) e alunos(as) precisam lidar, existem ainda as questões emocionais que podem

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.834.735

afetar significativamente o desenvolvimento acadêmico dos novos discentes. Neste sentido, o(a) professor(a) precisa considerar a história de vida, situação migratória e necessidades dos(as) referidos(as) alunos(as), que envolve: abuso, violência, perseguição, fome, falta de segurança e liberdade. Importante observar também situações culturais que podem vir a ser obstáculo para a aprendizagem. A dificuldade na comunicação é a primeira das muitas implicações e complicações existentes no ambiente escolar. Diante disso, verifica-se que é urgente uma reflexão acerca de ajustes em todos os elementos componentes da dinâmica escolar, dos professores(as), da equipe pedagógica, do currículo, alunos(as) das escolas, adequações dos métodos e estratégias, a fim de promover ações que favoreçam os processos pedagógicos dos sujeitos aprendentes. Problematisa-se: Quais têm sido as dificuldades encontradas pelos(as) adolescentes refugiados(as) e migrantes das escolas regulares brasileiras e por seus(as) professores(as), mais especificamente na cidade de Maringá no Paraná? Como a educação brasileira tem respondido a este desafio? A hipótese deste trabalho é que o estudo e a escuta das narrativas de refugiados(as) e migrantes junto a seus(as) professores(as) que frequentam uma Organização Não Governamental da cidade de Maringá sobre a educação no Brasil e as dificuldades por eles(as) encontrados(as) auxiliará na elaboração de currículos multiculturais que promovam a inclusão e o direito igualitário a educação de todos(as).

**Metodologia Proposta:** Propõe-se realizar uma pesquisa bibliográfica, a mesma consiste em levantamento

da teoria contidas em livros, revistas, teses, anais de congresso, internet, etc., através da qual pode-se ter acesso à literatura que já foi produzida sobre determinadas temáticas, assim, dando base de apoio para produção de trabalhos científicos (GIL, 1991). Nesse sentido, serão abordados livros de autores da educação, teses, artigos, revistas, legislação, materiais de Organizações envolvidas na temática disponíveis na internet. Com o intuito de buscar entender melhor o objeto de pesquisa, pretende-se realizar uma pesquisa de campo através do Estudo de Caso sobre os adolescentes refugiados(as) e os professores(as) da ONG Instituto Ethnos Brasil. Sendo que a coleta de cartas e questionários sócio demográficos serão elaborados e entregues por meio da instituição coparticipante nesta pesquisa, a ONG Instituto Ethnos Brasil. O Instituto Ethnos Brasil existe há 6 anos, porém, juridicamente, tem 2 anos de existência e sede na cidade de Maringá no Paraná. O atendimento é feito a 18 famílias, de nacionalidades diversas: sírios, afegãos, venezuelanos, haitianos, ucranianos, sudaneses, que estão em situação de vulnerabilidade, e que necessitam de aulas de Português, auxílio de tradução junto ao CRAS, Polícia Federal, matrículas escolares, atendimento de saúde. Também é feito assessoramento para documentação, currículo e empregos. Auxilia nos processos educativos das crianças e

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.834.735

adolescentes refugiados(as) e migrantes por meio de aulas de língua portuguesa e/ou dificuldades em alguma disciplina escolar. Intermedia para tradução juramentada e revalidação de diploma para os pais de crianças e adolescentes refugiados(as) e migrantes. Nesta pesquisa serão coletadas e analisadas cartas de 6 adolescentes entre 12 e 17 anos de venezuelanos(as), sírios(as) e ucranianos(as). Os professores (as) que participarão serão 4. A pesquisa será realizada com 6 adolescentes entre 12 e 17 anos refugiados(as) e migrantes, matriculados em escolas formais de Maringá, bem como 4 professores(as) que atuam na ONG. Procura-se entender quais as dificuldades e possíveis intervenções pedagógicas que ocorrem dentro da dinâmica escolar. A contribuição dos(as) participantes se dará enquanto estes(as) estiverem em atividade na ONG, poderão ser acompanhados por um intérprete nos casos em que ainda não tenham total domínio da língua portuguesa. Antes do início da escrita das cartas e da entrevista os(as) participantes receberão todas as informações referentes à pesquisa e a participação do(a) mesmo(a) se dará somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento/TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE. O estudo de caso, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), é um processo importante que permite um conhecimento mais amplo e detalhado do fenômeno pesquisado, compreender determinada situação e descrever a complexidade da situação, reunindo o maior número de informações possíveis. Após a assinatura do TCLE, será entregue um questionário sócio demográfico impresso (modelo nos apêndices). Eles(as) serão solicitados(as) para responderem as seguintes informações: nome, formação/ universidade e local, turmas que leciona no momento, jornada de trabalho semanal, tempo de atuação na área da educação e da educação infantil, e nome fictício que quer ser chamado(a) na pesquisa. As perguntas encontram-se em anexo ao final do projeto anexado. E por fim será realizada uma análise de conteúdo aos documentos coletados em campo.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta os seguintes itens obrigatórios contidos na Resolução 001/2013-CNSCNS, contemplando as normas vigentes: Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada, projeto simplificado e detalhado, orçamento detalhado no valor de R\$330,00 que será custeado pela pesquisadora, apresenta cronograma compatível, apresenta TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os refugiados (as) ou migrantes menos de 18 anos, apresenta TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais dos participantes da pesquisa, bem como aos professores, apresenta autorização do Instituto Ethnos Brasil.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.834.735

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

ANÁLISE DE PENDÊNCIAS - Parecer Consubstanciado n. 5.809.029, de 12 de dezembro de 2022.

Pendência1. Incluir no TCLE e TALE as medidas a serem tomadas visando minimizar os riscos caso haja alguma intercorrência, conforme consta no projeto;

Pendência2. Incluir no TALE e no TCLE dos pais ou responsáveis local para assinatura do pesquisador, logo abaixo da assinatura do participante, observando que prestou todas as informações e esclarecimentos aos participantes e responsáveis;

Pendência3. Para garantir a integridade do referido documento, recomenda-se que as páginas de assinaturas estejam na mesma folha e/ou que as páginas devem ser numeradas de forma subsequente (exemplo: 1 de 3; 2 de 3,...), obedecendo ao preconizado no item IV.5.d da Res. 466/2012-CNS. Assim, solicita-se numerar as páginas do TCLE.

Pendência4. Solicita-se, ainda, em consonância com a Resolução CNS 510/2016 (art. 17, item IX), que seja inserida no TCLE, breve explicação sobre o que é o CEP.

RESPOSTA: Todas as pendências foram sanadas, conforme solicitado.

Considerando o atendimento integral das pendências, à luz dos preceitos éticos, da legislação vigente e informações constantes nos arquivos anexados, o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá se manifesta pela APROVAÇÃO do projeto de pesquisa em tela. Ressalta-se a necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

### Considerações Finais a critério do CEP:

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2042738.pdf	13/12/2022 15:25:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	13/12/2022 15:23:11	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias.pdf	13/12/2022 15:14:16	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PAIS.pdf	13/12/2022 15:13:45	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.834.735

Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_PAIS.pdf	13/12/2022 15:13:45	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_adolesc entes.pdf	13/12/2022 15:13:02	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_dinalva.pdf	11/11/2022 09:46:15	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Orçamento	orcamento_financeiro.pdf	07/11/2022 15:53:15	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	07/11/2022 15:47:49	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dinalva_completo.pdf	07/11/2022 15:43:42	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DINALVA.png	07/11/2022 15:42:12	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 22 de Dezembro de 2022

**Assinado por:**

Maria Emília Grassi Busto Miguel  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br