

ADOLESCENTES MIGRANTES E A ESCOLA – REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

MIGRANT ADOLESCENTS AND SCHOOL – REPRESENTATIONS AND PRACTICES

Adriana Mallmann Vilalva ¹[0000-0002-1089-9238]

¹ Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
drikamallmann@gmail.com

Resumo. Essa investigação objetivou analisar as representações dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural em uma Escola que acolhe adolescentes migrantes/refugiados, a fim de compreender se é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham direito à Educação. A pesquisa se justifica, pois, na última década, a população de jovens refugiados tem aumentado nas escolas brasileiras, conforme dados obtidos junto ao ACNUR (2021), demandando estudos sobre essa temática tão emergente. Fundamenta-se na Teoria da Ação, na Teoria das Representações Sociais e em autores que se dedicam às temáticas referentes às políticas sociais ligadas às migrações forçadas, às políticas educacionais e de formação docente, às pedagogias de inclusão e ao direito à educação. Pesquisa qualitativa com dois momentos: análise das legislações específicas sobre os refugiados e das políticas educacionais de acolhimento, integração e inclusão; pesquisa de campo: com reuniões com equipe gestora e professores de uma escola pública do Estado de São Paulo, a fim de compreender o contexto da escola; observação da sala de aulas, para apreender como são realizadas as tarefas e operações cognitivas, e como se efetiva o clima de sala de aula; entrevistas narrativas para entender as possibilidades ou os “espaços dos possíveis” no tocante às pedagogias de inclusão, acolhimento e integração de seus alunos. Os resultados obtidos indicam que: os formatos de sala de aula distintos, a poesia e a música têm possibilitado uma melhor integração dos estudantes; os diferentes projetos desenvolvidos, assim como os “roteiros de aprendizagem”, têm contribuído para o envolvimento de toda comunidade escolar; percebemos um esforço coletivo do grupo de professores, no sentido de fortalecer as pedagogias de inclusão, que privilegiam estratégias de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e ativas na direção de construir uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária

Palavras-chave: Diversidade Cultural, Inclusão, Refugiados, Representações de Professores.

Abstract. This investigation aimed to analyze the representations of teachers in the final years of Elementary School regarding their pedagogical practices in the

face of the challenges of cultural diversity in a school that welcomes teenage migrants/refugees, in order to understand whether it is possible to develop inclusion pedagogies so that everyone has the right to education. The research is justified because, in the last decade, the young refugee population has increased in Brazilian schools according to data obtained from UNHCR (2021), demanding studies on this pressing and emerging topic. It is based on the Theory of Action, the Theory of Social Representations, and authors dedicated to themes related to social policies linked to forced migration, educational policies and teacher training, inclusion pedagogies, and the right to education. The qualitative research had two stages: analysis of specific legislation on refugees and educational policies for reception, integration, and inclusion; and field research, with meetings with the management team and teachers at a public school in the state of São Paulo to understand the school context, classroom observation to apprehend how tasks and cognitive operations are carried out and how the classroom climate is established, and narrative interviews to understand the possibilities or 'spaces of possibilities' regarding pedagogies for the inclusion, reception, and integration of students. The results indicate that different classroom formats, poetry, and music have enabled better student integration; the different projects developed, as well as the 'learning itineraries,' have contributed to the involvement of the entire school community; and the group of teachers has made a collective effort to strengthen inclusion pedagogies that favor more dynamic and active teaching and learning strategies aimed at building a more inclusive, fair, and egalitarian society.

Keywords: Cultural Diversity. Inclusion. Refugees. Teachers' representations.

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

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

No sentido de conscientização e responsabilidade global pela Educação, a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promoveu vários instrumentos não vinculativos ao passar do tempo, como: a Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores, de 1966; a Recomendação relativa a Educação para Responsabilidade Mundial - Cooperação, paz e educação aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, de 1974; e a Recomendação para o desenvolvimento da educação para adultos, de 1976; e, ainda, a Recomendação relativa ao ensino técnico e vocacional, de 1962, revista em 1974.

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

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

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

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

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

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

O Direito à Educação é um dos princípios-chave da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, criada pela ONU¹, que tem por objetivo assegurar “a educação inclusiva e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). Entretanto, milhões de crianças e jovens permanecem desprovidos do acesso e continuidade escolar, resultado de fatores sociais, culturais e econômicos.

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

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

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

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

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

Considerando a educação como direito que deve, como afirma Santos (2019), “[...] incorporar a efetividade da dignidade humana como seu principal fundamento”, também, como a autora, consideramos necessário realizar uma análise documental em fontes oficiais, ou melhor, em marcos referenciais da política educacional brasileira, que foram posteriores à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Dentre eles, mencionamos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, ou seja, a LDBN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007); as Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Além disso, como o tema circunscreve a educação como direito dos migrantes e dos refugiados, tivemos acesso a inúmeros documentos da ONU, do ACNUR, entre outros.

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

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

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

Mas quem são os refugiados?

Os refugiados são uma realidade humana que tem chamado a atenção das comunidades científicas dos diversos países do mundo. Existem mais de 100 (cem) milhões² de refugiados no mundo todo. Esta situação geopolítica provoca reestruturação em todas as relações sócio-político-econômicas que afetam o planeta (UNHCR, 2022).

A fim de que façamos uma contextualização dessa situação geopolítica, partimos dos marcos legais, tais como:

Quadro 1 – Marcos legais a respeito dos Refugiados

Anos	Marcos legais	Objetivos
1951/1954	Convenção – Estatuto dos Refugiados	Trata-se do primeiro instrumento criado, cujo objetivo é o de proteger os refugiados, para além de definir o significado do termo de “refugiado”.
1967	Protocolo – Estatuto dos Refugiados	Ampliar a definição de “refugiado”.
1969	OUA – Organização da Unidade Africana	Tratar dos principais problemas dos refugiados na África.
1984	Declaração de Cartagena	Discutir as Resoluções sobre a situação dos refugiados na América Latina.
1997	Estatuto dos Refugiados	Definir mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951.

² Migrants and refugees. Disponível em: <https://news.un.org/en/story/2022/12/1131957>. Acesso em: 12/01/2023.

Anos	Marcos legais	Objetivos
2014	Resolução Normativa n.º 18	Estabelecer os procedimentos aplicáveis ao pedido e tramitação da solicitação refúgio e dá outras providências.
2017	Lei 13.445/2017	Institui a Lei de Migração.
2018	Global Compact on Refugees	Acordo internacional para melhorar a resposta mundial às necessidades dos refugiados.

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

Assim, com base no Protocolo de 1967³ (ACNUR, s/d), o termo *refugiado* é utilizado para todas as pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política; como também, devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.

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

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

Esse cenário demonstra a necessidade de se encontrar soluções a fim de que haja uma melhor integração desses jovens no ambiente escolar.

Muitas escolas do país estão inseridas neste cenário apresentado pelo ACNUR, que trazem à baila diversos contextos escolares como: o acesso e permanência desses jovens na escola, a formação de professores, suas percepções acerca da diversidade e das práticas educativas voltadas para a inclusão.

Quando mencionamos, anteriormente, práticas educativas voltadas para a inclusão, não pretendemos abarcar todos as formas de inclusão. Neste momento é salutar o esclarecimento, uma vez que, em nosso ordenamento jurídico e em grande parte da doutrina consultada, encontramos informações sobre a educação inclusiva de jovens com necessidades especiais. No entanto, este trabalho se direciona a respeito da inclusão social, partindo da perspectiva para atender à diversidade cultural e ao direito à educação; por isso, destacamos a inclusão de jovens refugiados/migrantes nas escolas de São Paulo; ou seja, pretendemos discutir as práticas voltadas para a inclusão desses jovens neste espaço social.

Nesse contexto está a Escola Municipal de Ensino Fundamental II, em que realizamos a pesquisa de campo no âmbito do Projeto “Olhares psicossociais para a prática docente”, que está sendo desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, pela Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC) (ABDALLA; VILALVA, 2022). Tal Escola recebe crianças, jovens e adultos de diversas nacionalidades, por conta de sua localização.

³ O Protocolo de 1967 entrou em vigor, em 4 de outubro de 1967, de acordo com o artigo 8 da Série Tratados da ONU nº 8791, v. 606, p. 267 (ACNUR, s/d, p. 1).

A Escola fica na região central da cidade de São Paulo, local que se destaca pelo fluxo migratório. Nas salas de aula dessa escola, o público é misto. Existem, adolescentes/jovens de várias nacionalidades, falando diversas línguas com costumes e culturas diferenciados.

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

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

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

Um outro ponto que destacamos é que a proteção às pessoas refugiadas vai além da formalidade do reconhecimento do refúgio. Além disso, dentre as diversas garantias e obrigações previstas nos instrumentos normativos, é prevista a equiparação de direitos e obrigações conforme o Art. 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

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

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

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

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

O conceito de inclusão da UNESCO, que inclui não só as crianças com necessidades especiais, que preconiza que sejam integradas na educação com os seus pares, mas todo o tipo de causas que favorecem a exclusão da educação, como os menores de minorias étnicas ou linguísticas, meninos e meninas vítimas de abuso, crianças trabalhadoras, meninos e meninas em contextos rurais, crianças em zonas de combate, populações indígenas; ou que favorecem a marginalização dentro da educação, na sala de aula,

devido à uniformidade e rigidez dos currículos, estruturas organizacionais e pedagógicas, ou à falta de atenção especial a alunos de diferentes aptidões e condições. (UNESCO, 2018, p.17) (tradução da autora⁴)

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

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

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

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

Cidadãos que estão em solo brasileiro, buscando incorporar-se à nossa sociedade. O que explicita que há diferentes espaços sociais. Espaços estes que, por vezes, continuam “[...] a reproduzir as distâncias sociais, presentes na sociedade, que se mantém hierarquizada” (BOURDIEU, 2019, p.160).

Tudo isso ocorre, porque o processo de incorporação dessas pessoas na sociedade envolve muitas questões; uma vez que não se tratam “de cidadãos abstratos desvinculados de suas referências de origem [...] entram em jogo, considerações morais,

⁴ El concepto de inclusión de UNESCO el que éste abarca no sólo a la niñez con necesidades especiales, que se aboga debe ser integrada a la educación con sus pares, sino a todo tipo de causales que favorecen la exclusión de la educación, como menores de minorías étnicas o lingüísticas, niños y niñas víctimas de abuso, niñez que trabaja, niños y niñas en contextos rurales, niñez en zonas de combate, poblaciones indígenas; o que favorecen la marginación dentro de la educación, en las aulas, por uniformidad y rigidez de currículos, estructuras organizativas y de la pedagogía, o la falta de atención especial a alumnos de diferentes aptitudes y condiciones (UNESCO, 2018, p.17).

reflexões pragmáticas e interesses negociáveis” (HABERMAS, 2018, p.252). Essas questões vêm refletindo a cada dia na inclusão dos refugiados/migrantes na sociedade, em diferentes fases da vida.

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

Segundo o Relatório do ACNUR (2016), ao comentar a respeito das tendências globais⁵, explicita que:

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

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

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

Nessa direção, diante deste contexto diverso presente na Escola, consideramos ser necessário um olhar multicultural ou, ainda, intercultural. Ou seja, um olhar que questione, aceite, valorize as trocas de experiências, as histórias, a cultura, o “dito” e o não dito”. Mesmo porque a escola, ainda que considerada um *campo de poder* (BOURDIEU, 2017), ou seja, um espaço de relações de força que produz efeitos quanto ao desenvolvimento de seus alunos, precisa ser um ambiente seguro, de inserção, de manutenção ou ainda de (re) construção de identidade⁶.

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

Aqui, é importante destacar que empregamos o termo *multiculturalismo*, de acordo com Candau (2018, p. 7), em que “o multiculturalismo costuma referir-se às intensas

⁵ Global Trends, conforme explicitado por Acnur (2016).

⁶ Utilizamos o termo “identidade”, no sentido dado por Dubar (2009, p. 13), em que “identidade é o resultado de uma identificação contingente. Termo que passa na sua constituição por dois momentos, a definição de diferença, em que se constituem a singularidade e o pertencimento comum”.

mudanças demográficas e culturais que têm conturbado as sociedades contemporâneas”. É a inter-relação de várias culturas em um mesmo ambiente. Além disso, para esta autora (2018), o *multiculturalismo em educação* “[...] envolve um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação”; ou seja, “[...] envolve ações politicamente comprometidas” (CANDAU, 2018, p. 7).

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

Lutar contra a opressão e discriminação está diretamente ligado à luta por uma educação multicultural, e quem sabe, intercultural. E, nesta perspectiva, vale destacar que a *interculturalidade* tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal, nenhum dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo, assim, a integração e a convivência das pessoas.

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

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

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

Candau (2013) afirma que a *educação intercultural* parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, cognitiva e cultural; assim como da “[...] construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença” (CANDAU, 2013, p.1).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa se desenvolveu em dois momentos. O *primeiro* diz respeito a uma revisão bibliográfica/documental sobre essa temática, envolvendo textos que se referem à legislação específica sobre os refugiados/migrantes, desde a “Convenção relativa ao estatuto do refugiado” (ONU, 1951), com dados obtidos em *sites* governamentais (UNICEF, ACNUR, ONU).

O segundo momento se relaciona às etapas da pesquisa de campo. Essa pesquisa realizou-se em uma escola pública da cidade de São Paulo/SP, por meio de: a) *visitas técnicas com a equipe da pesquisa* - para obter dados junto à equipe gestora da Escola, tais como: a caracterização da Escola, do alunado, dos/as professores/as envolvidos/as, dos projetos em desenvolvimento e das atividades desenvolvidas; b) *observação* – inserção da pesquisadora em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, observando aulas de História do 8º ano (com 10 encontros com a mesma turma) em um primeiro momento, com uma parada no tempo da pandemia pelo fechamento da Escola; e, também, após a abertura da Escola, no período pós-pandemia, participamos das aulas de Português; c) *descrição das interações e ações* - desenvolvidas pelas professoras em sala-ambiente para proporcionar a integração e apreensão das temáticas; d) *observação do desenvolvimento dos projetos* - que vêm sendo desenvolvidos pela Escola, para investigar a integração e inclusão na prática, por meio da interação dos estudantes

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

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

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

Necessidade de pensarmos a atuação docente no contexto para acolhimento, integração e inclusão dos estudantes migrantes/refugiados no sentido de garantir o direito à Educação, ou seja de desvelar a produção de sentidos, que está por detrás das propostas educacionais e das práticas dos/as professores/as, quando se tem a intenção de desenvolver pedagogias de inclusão em uma perspectiva da diversidade cultural.

Vale ressaltar que quando tratamos do direito à Educação, adotamos um sentido mais amplo. Não estamos tratando somente da previsão legal de inserção escolar ou ainda da garantia de matrícula. Intencionamos analisar e discutir práticas que possam incluir os jovens migrantes/refugiados no espaço social escolar, em um ensino de qualidade referenciada socialmente. Práticas, que promovam relações de sentido e “vínculos significativos” para esses/as alunos/as. Como afirma Bourdieu (2017), é preciso analisar, principalmente, se é possível abrir um “espaço de possibilidades”. Ou ainda, refletir sobre o quanto é necessário retirar, como destacam Bourdieu e Passeron (2018), na epígrafe inicial, a “cegueira às desigualdades sociais”.

Ao longo da investigação percebemos alguns aspectos que retratam o cenário da América Latina e do Brasil a respeito da diversidade cultural e das pedagogias de inclusão, que foi marcada, ao longo da história, por diferentes momentos políticos, históricos e culturais, desde as colonizações europeias impostoras de padrões homogeneizantes à escravidão. Padrões que, até hoje, se refletem na educação.

Neste sentido, discutimos que a nossa sociedade é marcada por uma cultura escolar elitista – a cultura das classes instruídas, conforme anunciam Perrenoud (2001), Franco (2002), Brandão e Lelis (2003), Brandão, Mandelert e De Paula (2005), Abdalla (2006), Brandão (2007), Bourdieu (2015, 2018a) e Bourdieu e Passeron (2018). Além disso, indicamos que estamos inseridos em um contexto, em que as “posições sociais”, as “disposições” (*habitus*) e as “tomadas de posição” são arraigadas de violência simbólica. O que implica, segundo Bourdieu (2017), que os agentes e instituições dominantes tendem a inculcar a cultura dominante. O que acaba sendo reproduzido “nas maneiras de falar, de trabalhar, de julgar” (DUBET, 1996, p.46), gerando exclusões no espaço

social escolar. Espaço este, que é um produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, que tende a reproduzir as estruturas estruturadas, é o *locus* de “estratificação e diferenciação social”, conforme apontam Bourdieu e Passeron (2018, p.11); uma vez que as matrículas de alunos estrangeiros no Brasil mais do que dobraram nos últimos 8 anos.

Dessa forma, quando tratamos das percepções/representações dos/as professores/as sobre as pedagogias de inclusão para a diversidade cultural, vale destacar que o modo como esses docentes constroem suas representações e práticas refletem diretamente nas formas de acolhimento encontradas no espaço social escolar. Como afirma também Abdalla (2008, p. 12), os/as professores/as “[...] veiculam conceitos e imagens a respeito da realidade que percebem e constroem”. E, neste sentido, suas ações, dentro do contexto apresentado, podem refletir sobre o cenário excludente, que foi sendo historicamente perpetuado; ou, ainda, podem trazer novas perspectivas. Perspectivas estas, que, certamente, estarão ligadas ao seu capital cultural e às transformações que o contexto escolar poderá proporcionar. Trata-se, assim, de se obter um “olhar crítico e repleto de possibilidades” para a realidade ou situação vivida, como afirmam Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 23).

Observamos que, neste complexo contexto, encontramos um cenário de perspectivas, que podem indicar, como nos ensina Bourdieu (2017), um “espaço de possibilidades”. Notamos que as percepções/representações das docentes ora são objetivadas nas desigualdades, nas famílias, no contexto escolar e/ou nas situações de ensino e aprendizagem vivenciadas por elas em relação ao alunado; ora podemos notar que os/as professores/as demonstraram evidências de influência da cultura escolar investigada. Mas ao relatar sobre essas situações, ainda que diferentes, as professoras, quase sempre indicam os “espaços possíveis” para que possam contribuir com a aprendizagem de seus alunos.

Os resultados obtidos indicaram que:

- a) Os formatos de sala de aula distintos e as dinâmicas desenvolvidas por meio de poesias e de músicas têm possibilitado uma melhor integração dos estudantes ao revelarem as suas diversidades culturais;
- b) Os diferentes projetos desenvolvidos, assim como os “roteiros de aprendizagem”, embora apresentem dificuldades em seu percurso, têm contribuído para o envolvimento de toda comunidade escolar, principalmente, produzindo momentos de acolhimento e de inclusão social;
- c) O *habitus profissional* tem sido refletido, em especial, pelas professoras, quando narram sobre suas trajetórias pessoais e profissionais e as mudanças que sentem ao desenvolverem suas atividades profissionais junto ao coletivo da Escola; e
- d) A cultura escolar também tem se modificado, considerando os momentos anteriores à pandemia e aqueles que aconteceram durante e pós-pandemia. Apesar das dificuldades a serem enfrentadas, ou seja, da diversidade, das necessidades de aprendizagem do alunado, em questão, é possível considerar que há um esforço coletivo do grupo de professores/as dessa Escola, no sentido de fortalecer as pedagogias de inclusão. Pedagogias, que privilegiam estratégias de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e ativas na direção de construir uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

Diante disso, podemos também afirmar que os resultados encontrados apontam para a análise dos *posicionamentos individuais* neste campo das representações; assim como a *ancoragem* desses posicionamentos nas *dinâmicas sociais* encontradas no *locus* de pesquisa (ALMEIDA, 2009).

Um outro aspecto a destacar é que muito embora haja a previsão legal do direito à Educação nas normas nacionais e internacionais convencionadas, e toda uma normativa a respeito da inclusão, o que vem sendo realizado pelas professoras e pelo grupo gestor da Escola investigada, há, ainda, muitos desafios e obstáculos a serem enfrentados.

Observamos, entretanto, muitas mudanças realizadas na realidade social investigada, onde as ações estão impregnadas de sentidos/significados. Além disso, constatamos que as atividades empenhadas pelo grupo gestor e pelas professoras investigadas nos levam a refletir o quanto eles pertencem àquela Escola e em que medida suas atividades provocam mudanças em seus *habitus* profissionais e na cultura escolar como um todo. O que promove, sobretudo, um espaço social pleno de possibilidades, conforme nos ensina Bourdieu (2017); pois os/as professores/as se percebem como agentes de mudança social. E isso é refletido em suas práticas pedagógicas diariamente, e, ainda, na (re) construção de suas identidades profissionais (DUBAR, 2005).

Consideramos, assim, que é imprescindível que os/as professores/as desenvolvam conhecimentos e habilidades, que abarquem, portanto, uma educação para a diversidade e para a inclusão, visando ao aspecto plural do Direito à Educação.

Nesta direção, notamos que as professoras investigadas puderam *ancorar*, como diria Moscovici (2012), novas atitudes/condutas no dia-a-dia escolar. Tais atitudes/condutas agem diretamente no capital cultural e no *ethos* de cada sujeito (BOURDIEU, 2017), possibilitando, assim, novas tomadas de posição dessas docentes frente a este contexto de diversidade cultural e de inclusão social.

Por outro lado, a estrutura da Escola, bem como as práticas cotidianas dos atores, suas interações e valores permitem, também, que os adolescentes/jovens constituam *percepções/representações* sobre como estão sendo recebidos/acolhidos/integrados e incluídos neste espaço social.

No tocante às políticas públicas e programas de formação docente, é mais do que urgente a ampliação da temática da inclusão para a diversidade; uma vez que, quando tratamos de inclusão em termos legais, não há previsão para o acolhimento de jovens como os refugiados ou ainda migrantes, que apresentem necessidades para além do previsto. Explicitando melhor: é preciso que haja aulas de Português, acompanhamento escolar, reforço, tradutores, entre outras necessidades, que vão sendo preenchidas por iniciativa dos próprios professores/as ou, ainda, dos demais alunos/as.

Destacando o que foi observado e analisado ressaltamos o impacto social dos projetos desenvolvidos e a necessidade de que os mesmos possam ser compartilhados com outros contextos escolares, que enfrentam situações de violência simbólica, xenofobia, discriminação. Consideramos importante que boas ações possam ser compartilhadas por outras escolas da mesma rede municipal de São Paulo ou até por outras escolas e/ou sistemas de ensino.

Por isso, consideramos necessário discutir as pedagogias de inclusão que efetivem o Direito à Educação. Pois, muito embora esteja previsto em uma vasta legislação, o mesmo segue sendo mascarado pela realidade da “defasagem entre aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece” (BOURDIEU, 2018, p.180).

Que possamos continuar na construção de um pensamento crítico, que problematize o espaço escolar como um espaço formativo. Espaço, em que se possam desenvolver pedagogias de inclusão realizadas pelos/as professores/as e demais atores escolares, de modo a que sejam interiorizadas práticas interculturais. E, nesta perspectiva, que todos/as possam, de fato, ter o Direito a uma Educação mais justa, solidária, que atenda à diversidade cultural e que seja, sobretudo, inclusiva.

REFERÊNCIAS

1. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Coord.). O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações. Projeto de Pesquisa/CNPq/IPECI. Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.
2. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão. São Paulo: Cortez, 2006.
3. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R.T.; VILLAS BÔAS, L. P. S; BEHRENS, M. A. Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2013, p. 109-136.
4. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILALVA, Adriana Mallmann. Relatório de Pesquisa “Olhares Psicossociais para a Prática Docente”. Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação/CIERS-ed/FCC. Santos: UNISANTOS, 2022a. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. VILALVA, Adriana Mallmann. Adolescentes Migrantes e o Direito à Educação em uma Perspectiva Intercultural. In: JUBILUT, L. L. et al. (Orgs.). Direitos Humanos e vulnerabilidade e Migrações Forçadas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2022b. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para a educação. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar.2018.
5. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. “Entrar no jogo” com Bourdieu e Moscovici: redesenhando pistas para repensar o espaço social da formação de professores. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e aproximações. Santos: Editora Universitária, 2019a, p. 97-118. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Educación: mirada psicossocial y cambio. In: CHARDON, M. C.; GASTON, L. B.; CASTORINA, J. A.; MUREKIAN, N. G. (Orgs.). Estudios en representaciones sociales: renovación y diversidad problemática. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2022, p. 65-83.
6. ABRAMOWICZ, Anete.; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.
7. ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relatório UNESCO-OREALC. Formação Inicial de Docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da educação inclusiva. Informe Final. UNESCO: Brasil, 2017.
8. BAENINGER, Rosana Aparecida (Coord.). Atlas Temático - Observatório das Migrações em São Paulo. Migração Refugiada. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 2018.
9. BOURDIEU, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.
10. BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2018a. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.
11. BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, Papirus, 2017.

12. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
13. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União.
14. BRASÍLIA, DF: Casa Civil, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2018.
15. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2011.
16. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural e práticas pedagógicas. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.
17. CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 13-37.
18. CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 21, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.
19. CASTLES, Stephen.; MILLER, Mark. J. Migration and the Global Economic Crisis: One Year On, 2010b. From: Disponível em: <http://www.imi.ox.ac.uk/publications/migration-and-the-global-economic-crisis-one-year-on>. Acesso em: fev./2020.
20. CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 294-303, maio/ago. 2008.
21. CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista Brasileira de Política Educacional, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.
22. CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho 2002.
23. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. Relatório Final. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas/FCC, jul. 2012. (Documento interno).
24. HABERMAS, Jürgen. A inclusão do outro. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
25. JUBILUT, Liliana L.; APOLINÁRIO, Sílvia, M. O. S. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. Revista Direito GV, v. 6, n. 1, p. 275-294, jan./jun. 2010.
26. JUBILUT, Liliana Lyra; MADUREIRA, André de Lima; LEVY, Rafael Vivan. Proteção Complementar e Deslocados Ambientais: itinerários, limites e possibilidades. In: JUBILUT, L. L; RAMOS, E. P.; CLARO, C. A. B.; CAVEDON-CAPDEVILLE, F, S, (Orgs.). Refugiados Ambientais. Boa Vista: Editora da UFRR, 2018, p. 292-321.
27. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org). 2a ed. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2018.
28. MOSCOVICI, Serge. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes. 2012.
29. MOSCOVICI, Serge. Psicologia das minorias ativas. Petrópolis: Vozes, 2011.
30. MOSCOVICI, Serge. Representações sociais. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.