

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

VINÍCIUS ALVES DA SILVA

**MIGRAÇÃO E REFUGIADOS
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI**

IRATI - PR
2019

VINÍCIUS ALVES DA SILVA

MIGRAÇÃO E REFUGIADOS
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO - para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, cultura e diversidade

Orientador: Prof.^a Dr.^a Poliana Fabíula Cardozo

IRATI - PR

2019

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

SILVA, Vinícius Alves da.

S586m Migração e refugiados : um olhar para a educação inclusiva no século XXI / Vinícius Alves da Silva. – Irati, PR : [s.n.], 2019.
187f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Poliana Fabíula Cardozo

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de Concentração : Educação. Linha de Pesquisa : Educação, Cultura e Diversidade.
Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Práticas Educacionais. 2. Emigração. I. Cardozo, Poliana Fabíula. II. UNICENTRO.
III. Título.

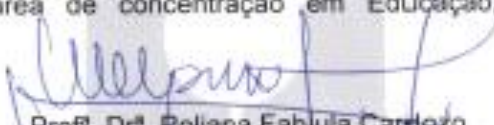
CDD 325.1

TERMO DE APROVAÇÃO

VINÍCIUS ALVES DA SILVA

MIGRAÇÃO E REFUGIADOS: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
SÉCULO XXI

Dissertação aprovada em 29/03/2019 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dr. Poliana Fabiula Cardezo
(Orientadora/UNICENTRO)



Prof. Dr. Milan Puh
(CROATIA SACRA PAULISTANA)



Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2019

Home Page: <https://www3.unicentro.br/>

**Dedico este trabalho à causa dos
Refugiados por uma terra sem
cercamentos.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a professora Poliana pelo profissionalismo e relação de confiança que foi se solidificando no decorrer destes dois anos de estudo. Agradeço pela liberdade de criar que me foi concedida e pela confiança que a mm foi depositada. Agradeço por me deixar pensar e por me ajudar a pensar de outro modo, respeitando meu tempo de amadurecimento como pesquisador e mostrando-me os caminhos a seguir nos dias de incertezas.

Meus sinceros agradecimentos aos professores Gilmar e Milan, que de forma coesa ajudaram a lapidar a presente pesquisa com inúmeras sugestões de leituras.

A Francieli, minha esposa e amiga, dedico um agradecimento especial pela parceria, companheirismo e compreensão ao longo desta jornada.

Muito obrigado a todos que de modo direto ou indireto contribuíram para que essa pesquisa pudesse nascer e se desenvolver.

O saber não nos torna melhores nem mais felizes. Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

Edgar Morin

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem retratando um rosto triste.....	170
Figura 2 – Imagem retratando a saída da Síria.....	171
Figura 3 – Poesia.....	172
Figura 4 – Imagem retratando a guerra.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de registros de imigrantes sírios, segundo principais municípios no período de 2011 a 2017.....	04
Tabela 2 – Número de registros de migrantes sírios por estado de residência no período de 2011 a 2017.....	05
Tabela 3 – Perfil dos alunos entrevistados.....	13
Tabela 4 – Perfil dos professores, gestores e orientador educacional entrevistados.....	14
Tabela 5 – Atendimentos segundo a nacionalidade no período de 2015 a 2017.....	24

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONARE – Comitê Nacional para Refugiados

CRAI – Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante e Refugiado

GAIRF – Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados de Florianópolis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMDH – Instituto de Migrações e Direitos Humanos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SINCRE – Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros

RESUMO

SILVA, Vinícius Alves da. *Migração e refugiados: Um olhar para a educação inclusiva no século XXI*. 2019. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

Diante da temática das migrações, a dissertação que aqui se apresenta trata da chegada e permanência de refugiados sírios no Brasil, com um enfoque na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, e trata da inclusão no contexto educacional frente às diferenças culturais e linguísticas. Tem como objetivo investigar e debater a maneira como são acolhidos na esfera educacional mediante as leis educacionais, bem como, os desafios que estes alunos encontram, enfrentando as dificuldades idiomáticas e diferenças culturais. A análise teórica se fundamenta na pesquisa bibliográfica que explanou as compreensões conceituais atreladas ao conceito de refugiado, ao panorama histórico da Síria, à questão da inclusão/integração do refugiado no contexto escolar e aos enfoques sobre as relações entre identidades, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo e integração de culturas. A análise documental pesquisou acerca dos ordenamentos jurídicos pertinentes à temática do refúgio e no campo da educação, com enfoque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina. O eixo final de análise foi executado através de pesquisa de campo, com entrevistas e observação participante em duas escolas da rede estadual de ensino na cidade de Florianópolis, observando a relação entre alunos refugiados sírios e a comunidade escolar e as dinâmicas educacionais para promoção da integração. Os resultados apontam, a partir da análise das leis que regem a educação, que muito embora estas leis preveem o respeito à diversidade e prezam pela inclusão no ambiente escolar, não especificam a questão do aluno refugiado, não oferecendo nenhum tipo de apoio ao acolhimento deste, como aprendizagem da língua portuguesa ou acompanhamento psicológico. A partir do estudo em campo, a conclusão foi de que as instituições buscam medidas inclusivas e desenvolvem projetos para favorecer a integração do aluno estrangeiro, voltando as estratégias para a transposição da barreira linguística e o ensino da pluralidade cultural. As estratégias individuais escolares demonstram a importância da educação menor, quando há mobilização na escola e quando esta parte dos professores da própria escola.

PALAVRAS-CHAVE: Refugiados. Inclusão. Práticas educacionais.

ABSTRACT

SILVA, Vinícius Alves da. *Migration and refugees: an overlook on the inclusive education in the 21st century*. 2019.173 p. Dissertation (Master of Education)-Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

On the subject of migration, the dissertation presents here comes the arrival and stay of Syrian refugees in Brazil, with a focus on the city of Florianópolis, Santa Catarina, and inclusion in the educational context against the differences cultural and linguistic. Aims to investigate and discuss the way they are welcomed in educational sphere by means of educational laws, as well as the challenges that these students are facing the difficulties idiomatic and cultural differences. The theoretical analysis is based on literature search that explained the conceptual understandings linked to the concept of refugee, the history of Syria, the question of inclusion/integration of refugees in the school context and focuses on the relations between identities, cultural diversity, multiculturalism, interculturalism and integration of cultures. The documentary analysis researched about the relevant legal systems to the refuge and in the field of education, with a focus on guidelines and foundations of education, national curriculum parameters and in the Curricular Proposal. The final axis of analysis was run through field research, with interviews and participant observation in two schools in the State schools in the city of Florianópolis, noting the relationship between Syrian refugees and students the school community and the educational Dynamics to promote integration. The results show, from the analysis of the laws governing education, although these laws predict the respect for diversity and value for the inclusion in the school environment, do not specify the issue of student refugee, not offering any kind of support to This reception, as Portuguese language learning or psychological. From the field study, the conclusion was that the institutions seek inclusive measures and develop projects to promote the integration of foreign exchange student, returning the strategies for the implementation of the language barrier and the teaching of plurality cultural. Individual school strategies demonstrate the importance of minor education when there are mobilizing at school and when this part of the teachers of the school itself.

KEYWORDS: Refugees. Inclusion. Educational practices.

ملخص

القرن في الشامل التعليم على نظرة: واللاجئين الهجرة. ي يلي آدامز سيدلفا، ملخص الغرب ولاية جامعة- (ال تعليم في ماجستير) أطروحة ص 2019.173. والعشرين الحادي 2019 إيراتي، الأوسط،

في السوريين اللاجئين وبقاء وصول يأتي هنا الأطروحة يقدم الهجرة، موضوع في سياق في وإدراجها كاتاري نا، وسانتا ف لوريانو ووليس، مدينة على تركيز مع البرازيل، الطريقة ومناقشة التحقيق إلى ويهدف. وال لغوية الثقافة الاخ تلافات ضد التربية عن فضلا التعليمية، القوانين طريق عن التعليمي المجال في ترتيب موضع التي ويستند. والثقافة الاصطلاحية الفروق صعوبات يواجهون الطلاب هؤلاء أن التحديات بمفهوم المرتبطة المفاهيمية التفاهات أوضح الطربي الأدب في البحث النظري التحليل على ويركز المدرسي، السياق في اللاجئين إدماج/إدراج ومسألة سوريا، تاريخ اللاجئين، الثقافة والتميز الثقافية، والتعددية الثقافية، والتنوع الهويات بين العلاقات إلى الصلة ذات القانونية النظم حول وثائق التحليل بحث. الثقافة بين والتكامل ومعايير التعليم وأسس التوجيهية المبادئ على تركيز مع التعليم، مجال وفي الملجأ، من التحليل النهائية المحور تشغيل تم. الدراسة المناهج اقترح وفي الوطنية، المناهج في مدرستين في بالمشاركة والملاحظة المقابلات إجراء مع الميدانية، البحوث خلال السوريين اللاجئين بين العلاقة إلى مشيراً ف لوريانو ووليس، مدينة في المدارس الحالة من النتائج، وتظهر. التكامل لتعزيز التعليمية دي ناميات المدرسي المجتمع والطلاب بإحترام التنبؤ القوانين هذه أن من الرغم على لتعليم، الناظمة القوانين التحليل الطلاب، اللاجئين مسألة بتحديدت قم ولم المدرسية، البيئية في لإدراجها والقيمة التنوع من النفسية أو التعلم البرتغالية كالألغة الاستقبال، هذا الدعم من نوع أي تقدم لا ووضع شاملة، تدابير تسعى المؤسسات أن هو الاستنتاج وكان الميدانية، الدراسة لتنفيد الاستراتيجيات العودة الأجنبي، النقد طلاب بين التكامل لتعزيز مشاريع على تبرهن الفردية المدرسة استراتيجيات. الثقافة التعددية وتدریس اللغة حاجز معلمين من الجزء هذا وعند المدرسة، في هناك تعبئة يتم عندما فيفة التعليم أهمية نفسها المدرسة.

ال تعليمية الممارسات. إدراج. اللاجئين: الرنة يسوية الكلمات

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 - A METODOLOGIA E O CAMPO DE PESQUISA.....	10
1.1 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E OS CAPÍTULOS.....	10
1.2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDO: A FORMAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS E O FLUXO MIGRATÓRIO SÍRIO.....	21
1.2.1 Florianópolis em seu contexto histórico de formação.....	22
1.2.2 Florianópolis e as migrações sírias.....	23
1.3 APRESENTANDO A CAUSA DAS MIGRAÇÕES: A GUERRA CIVIL SÍRIA.....	26
1.4 PANORAMA GLOBAL DA EMIGRAÇÃO SÍRIA.....	27
CAPÍTULO 2 - O APORTE TEÓRICO.....	29
2.1 CARACTERIZANDO O REFÚGIO: UMA ABORDAGEM DAS COMPREENSÕES CONCEITUAIS.....	29
2.2 CULTURA, MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO E IDENTIDADE.....	34
2.2.1 Cultura.....	34
2.2.2 Multiculturalismo x Interculturalismo.....	37
2.2.3 Identidade.....	42
2.3 INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO.....	45
2.4 A APROPRIAÇÃO DE UMA NOVA LÍNGUA.....	52
2.5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO.....	55
CAPÍTULO 3 - OS REFUGIADOS E AS LEIS.....	61
3.1 A LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL PARA REFUGIADOS.....	61
3.2 A LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA REFUGIADOS.....	65

3.3 OS REFUGIADOS E AS LEIS DA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA FRENTE À INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR.....	76
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	85
4.1 CULTURA E IDENTIDADE.....	85
4.1.1 Se o aluno traz para a sala de aula a sua herança cultural e se esta herança cultural é compartilhada com os outros alunos.....	85
4.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO.....	94
4.2.1 Se são criadas e desenvolvidas práticas educativas e se estas são inclusivas.....	95
4.3 INCLUSÃO	103
4.3.1 Se o aluno se sente incluído.....	103
4.3.2 Se o professor tem atitudes que incluem.....	109
4.3.3 Se há suporte para o professor proporcionar a inclusão.....	112
CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	135
ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo iniciou com a chegada de dois alunos refugiados sírios em uma escola pública do município de Canoinhas, estado de Santa Catarina. Percebendo-se o despreparo desta instituição escolar, surgiu a preocupação de como proporcionar a inclusão destes alunos no contexto educacional frente às diferenças culturais e de idioma. Após alguns meses, a família mudou-se para a capital do estado, Florianópolis, possivelmente devido à presença de uma comunidade síria já instalada naquela cidade.

Assim, indo até Florianópolis, descobriu-se um Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante – CRAI, onde foi relatado ao pesquisador a existência de duas escolas que têm alunos refugiados matriculados. A partir disto é que delimitou-se o *locus* da pesquisa: duas escolas da rede pública de ensino, situadas na capital Florianópolis. À vista desta preocupação com a inclusão destes alunos no processo educacional, concebeu-se o problema a ser tratado nesta pesquisa, que consiste em uma investigação de como tem sido a inclusão escolar de alunos refugiados sírios em escolas da rede pública do município de Florianópolis, no contexto da educação inclusiva.

O panorama migratório no Brasil sempre esteve em evidência em produções científicas, sendo objeto de análise de pesquisadores. Isso se intensifica em virtude do grande contingente de migrantes que vêm ultrapassando as fronteiras do país e o crescente número de refugiados que foram obrigados a deixar seus países em razão de fatores que os impedem de ter acesso aos seus direitos, liberdade, segurança e bem-estar. As guerras, as perseguições, a violência, as violações dos direitos humanos e os desastres naturais configuram-se como motivos destes fluxos migratórios.

Para Bauman (2005), a imigração e o refúgio não são fenômenos do mundo moderno, contudo, ganham importância pelo deslocamento de milhões de pessoas que partem para outros países em busca de melhores condições de vida, fugindo da miséria, dos terrores impostos por governos totalitários, das guerras, das catástrofes ambientais, entre outras causas. Ao se considerar este novo contexto de migrações e refúgio relatado por alguns autores, a exemplo de Bauman (2017), como uma “crise migratória”, ou, a exemplo de Muraro (2017), como uma “crise humanitária”, há que se considerar a iminente

necessidade de criação e implementação de políticas públicas que visem à integração do refugiado no ambiente escolar.

Com vistas à emergência deste fluxo de deslocamentos e a chegada e permanência de refugiados no Brasil, denota-se a existência de desafios que não se limitam somente em recebê-los, mas em acolhê-los e integrá-los na sociedade, bem como, traz a necessidade de uma contextualização da temática do refúgio com a educação, visando o alcance de uma educação inclusiva. A partir disto, vem a preocupação acerca da inclusão e integração destes estrangeiros como alunos nas redes de ensino brasileiras, tornando profícua a observação do processo educacional e da atuação profissional para promover a integração social e evitar a exclusão.

Neste momento atual de vinda de refugiados para o Brasil e já evidenciado na história da imigração, Moura (2016), relata que a tentativa brasileira em acolher refugiados é válida. Porém, continua sendo falha a partir dos obstáculos e desafios enfrentados por pessoas em situação de refúgio no país, visto que tem desempenhado o papel de apenas acolher, mas não de integrar e incluir este grupo na sociedade. Acolher pressupõe dinâmicas que representam o recebimento e a inserção do migrante, incluindo assistência imediata, acesso à educação, saúde, moradia. A integração constitui um processo complexo que abrange múltiplos fatores, como socioeconômicos, culturais, políticos e construção de relações sociais com os membros da comunidade local. É o processo pelo qual os refugiados se tornam progressivamente parte da sociedade que os recebe (MOREIRA, J. B., 2014).

O processo migratório que faz com que pessoas deixem seus países para começar uma nova vida traz muitos desafios e gera, muitas vezes, expectativas frustrantes por parte do migrante. Dificuldades com o idioma local, com a regularização no país, intolerância religiosa por parte de quem recebe geram o começo de um grande problema caracterizado pela exclusão. Em sua análise, Araújo (2003, p. 33), cita alguns desafios enfrentados pelos refugiados:

[...] desafio de ser aceito; de alcançar a cidadania; manter suas crenças religiosas; desafio linguístico, desafio de preservar seu patrimônio cultural, ter acesso ao progresso educacional, de ganhar independência financeira, de se sentir em segurança, de transitar livremente pelo país e deste para o exterior.

Nesse contexto de migrações, o estado de Santa Catarina tem, da mesma forma, sua história marcada por esses fluxos migratórios contemporâneos e vem recebendo nos últimos anos, ainda em poucos números, refugiados advindos da Síria. Em Florianópolis, de acordo com o Jornal Hora de Santa Catarina, em 2015, havia uma estimativa de que 80 refugiados sírios residiam na capital e que outras cidades catarinenses também haviam recebido esses migrantes. Entretanto, não há um número oficial por cidade (HORA DE SANTA CATARINA, 2015).

Estudos compilados e organizados por Annoni (2018), retratam a escassez de dados estatísticos, tornando incompletos os estudos do perfil dessa onda de migrações em Santa Catarina. Deve-se isto à inconsistências e inexistência de políticas públicas e ainda, à falta de instrumentos de coleta precisos e eficientes. Todavia, há um esforço conjunto de organizações no sentido de atualizar os dados para um conhecimento mais amplo das características e necessidades desses grupos para garantir o atendimento às suas demandas. A maioria das pessoas que chegam em Santa Catarina desembarcam na capital e depois algumas se deslocam para o interior. Na grande Florianópolis, o acolhimento aos recém-chegados é realizado por instituições públicas e, sobretudo, por organizações da sociedade (GAIRF, 2015). Pode-se citar, entre outros, o Centro de Referência e Atendimento ao Imigrante (CRAI), a Pastoral do Migrante, o Grupo de Apoio a imigrantes e Refugiados de Florianópolis e região (GAIRF).

Outros dados foram agrupados e apresentados por Brasil, E. N. (2017), a partir do Sistema Nacional de Cadastramento de Estrangeiros (SINCRE) do Departamento de Polícia Federal e Ministério da Justiça. Estes dados mostram o número de registros de migrantes sírios segundo os principais municípios em uma série histórica que abrange o período entre 2011 e 2017. Percebe-se que boa parte dos migrantes que chegam pelo estado de São Paulo, fixam residência. Dos 2.105 sírios que chegaram por São Paulo, entre 2011 e 2016, 75,20% permaneceram no estado. O Paraná foi o segundo local mais procurado pelos sírios para estabelecerem residência, seguido pelo Rio de Janeiro, Distrito Federal e Santa Catarina. Em Florianópolis, conforme mostra a tabela 1, de 2011 a 2017 foram 62 registros de imigrantes sírios. Em um

panorama estadual, neste mesmo período, foram registrados 84 imigrantes vindos da Síria (Tabela 2).

Tabela 1: Número de registros de imigrantes sírios, segundo principais municípios no período de 2011 a 2017.

SAO PAULO - SP	1178
GUARULHOS - SP	94
BRASILIA - DF	88
RIO DE JANEIRO - RJ	72
CURITIBA - PR	67
FOZ DO IGUACU - PR	63
FLORIANOPOLIS - SC	62
SAO BERNARDO DO CAMPO - SP	56
BELO HORIZONTE - MG	33
SAO JOSE DO RIO PRETO - SP	27
OUTROS	525
Total Geral	2265

Fonte: BRASIL, E. N. (2017).

Tabela 2: Número de registros de migrantes sírios por estado de residência no período de 2011 a 2017.

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total Geral
AL					1			1
AM			1	11				12
BA			4	2	1		1	8
CE		1	1	2				4
DF		1	17	36	10	17	7	88
ES				8		1	1	10
GO		1	9	11	2	10	1	34
MA					2	1		3
MG			6	24	7	35	7	79
MS	1		5	5		13	5	29
MT			1	1	5			7
PA		1	1	3	3	3		11
PB			1		1			2
PE			1			3		4
PR		7	31	89	10	25	13	175
RJ	2	4	9	24	10	33	16	98
RN				2				2
RO						2		2
RR			2	4	2			8
RS		1	2	3	5	3	1	15
SC			18	23	3	30	10	84
SE		2		2				4
SP	7	26	71	581	187	481	230	1583
TO				1				1
(vazio)					1			1
Total Geral	10	44	180	832	250	657	292	2265

Fonte: BRASIL, E. N. (2017).

Isto posto, o estudo que aqui se apresenta trata da chegada e permanência de refugiados vindos da Síria para o Brasil, com um enfoque na cidade de Florianópolis, tendo como objetivo investigar e debater a maneira como os filhos destes migrantes são acolhidos na esfera educacional mediante as leis educacionais, bem como, os desafios por estes alunos encontrados para o enfrentamento das dificuldades idiomáticas e diferenças culturais. A chegada de alunos refugiados provindos da Síria na rede pública de ensino na cidade de Florianópolis traz consigo a preocupação com a inclusão destes alunos, propondo a observação do processo educacional e das ações inclusivas. Em vista deste contexto, o estudo desta temática se justifica pela importância da discussão sobre ações inclusivas, contribuindo para o aprimoramento de políticas educacionais voltadas para a inclusão e integração do aluno refugiado no processo de ensino. Nesse pressuposto, enuncia-se o problema de pesquisa: como tem sido a inclusão escolar de alunos refugiados sírios em escolas da rede pública do município de Florianópolis, no contexto da educação inclusiva?

Assim, o pressuposto metodológico desta pesquisa abarca a análise do processo de inclusão de alunos refugiados sírios no contexto educacional no que tange ao alcance de uma educação inclusiva que garanta a igualdade de direitos e o respeito às diferenças.

Os objetivos específicos foram investigar o processo de acolhida, integração e inclusão do aluno refugiado em uma perspectiva das leis que regem a educação e identificar as medidas encontradas e adotadas pelas escolas no processo de integração do aluno refugiado no âmbito escolar, no sentido da inclusão e valorização da cultura.

Para fins de delineamento de pesquisa, os alunos que fizeram parte da observação foram os migrantes vindos da Síria e que são considerados refugiados pelo ordenamento jurídico. Quanto ao processo de inclusão escolar, considera-se tanto as interações sociais, quanto o processo de aprendizagem de alunos em situação de refúgio. Para o alcance do objetivo proposto, valeu-se de uma pesquisa no campo da educação, contemplando enfoques sobre as leis educacionais, as relações entre identidades, diversidade cultural, utilizando como fonte, as leis que regem a educação e pesquisas já realizadas acerca desta temática por autores que tratam do processo de integração, da política

para refugiados, da inclusão na educação e da diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo. A pesquisa também será pautada nos conceitos de migração definidos por Abdelmalek Sayad (1998), e as perspectivas da educação foram baseadas em pensadores desta área, como Edgar Morin (2000, 2001), Philippe Perrenoud (2000) e em obras de Paulo Freire (1980, 1987, 1992, 1996) que tratam da construção do conhecimento baseado na realidade do aluno e nas diferenças culturais. A abordagem das questões de identidade será centrada nos estudos de Stuart Hall (1997, 2003, 2006).

A problemática proposta acerca da temática da diversidade cultural permeando os espaços escolares onde estão inseridos os alunos refugiados, trará um debate sobre as diferenças culturais e as formas de lidar com elas, percebendo a escola como um espaço onde podem ocorrer conflitos entre identidade cultural e processo educativo, apoiando-se no aprofundamento da questão da cultura para compreender o processo de inclusão escolar no ambiente onde se inserem os seus atores principais: alunos e professores. Nessa perspectiva, uma análise e reflexão acerca das posturas adotadas tanto pelos professores como pelos alunos, as práticas em sala de aula, as estratégias criadas e utilizadas para trabalhar com as diferenças de forma a não excluir, poderá fomentar atitudes que ensejem tolerância, acolhimento, respeito e valorização das diferenças, promovendo um ambiente inclusivo.

Assim, através deste olhar inclusivo, busca-se compreender o processo de inclusão e integração do aluno refugiado no contexto escolar, tendo como propósito o alcance de uma educação, proposta por Paulo Freire (1980, 1987, 1992, 1996), que considere o universo cultural no qual o aluno está inserido. O mesmo autor faz uma crítica à educação e às práticas escolares que carregam uma concepção excludente, induzindo os alunos a simples repetição de conhecimentos, não proporcionando, nem tampouco possibilitando a discussão de problemas emergentes do cotidiano. Além de Edgar Morin (2000, 2001), que propõe que o trabalho pedagógico deve levar em consideração a interdisciplinaridade dos conteúdos, contextualizando e globalizando o conhecimento e Philippe Perrenoud (2000), que elenca as competências necessárias ao professor perante a diversidade social e cultural presente nas salas de aula.

Para Hall (2003, p. 44), “estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”. Pressupõe-se assim, que a cultura passa por processos de redescobertas ao longo das interações sociais. A identidade, sendo alicerçada pela relação com o outro, acaba por ter características exploradas tardiamente, conforme novos aspectos culturais vão sendo apresentados.

Em vista disso, a análise desta interface do processo de inclusão, considera que, em função de um contexto de diversidade cultural, a possibilidade de troca de culturas dentro do ambiente escolar propicia um ambiente menos hostil e opressor ao aluno refugiado, facilitando sua integração e inclusão. Ao se considerar este novo contexto de migrações e refúgio, esta pesquisa tem como propósito ampliar e enriquecer os horizontes culturais de todos os envolvidos no contexto escolar, alicerçada em contribuições para que uma educação para a diversidade, que inclua e não exclua seja construída.

Partindo-se para a delimitação do campo de estudo, tem-se, como *locus* de investigação, duas escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis, estado de Santa Catarina, que foram escolhidas por ter recebido alunos refugiados sírios. A existência destes alunos matriculados nas referidas escolas foi o que motivou e instigou o principal questionamento que alicerça esta pesquisa, baseando-se em uma investigação e reflexão de como tem sido a inclusão escolar destes alunos refugiados, levando-se em conta o contexto de uma educação inclusiva.

Vale enfatizar que este aspecto não permite uma análise do processo de inclusão educacional em toda a rede de ensino do estado de Santa Catarina, nem tampouco uma generalização do processo, mas permite uma análise do ambiente escolar como um espaço plural e diversificado, demonstrando os conflitos que poderão ocorrer em contextos similares. De maneira geral, estes conflitos podem estar presentes nas diversas interfaces do processo de inclusão, permeando a vivência do professor na dinâmica escolar e podendo ser caracterizados, entre outros, pela influência ou não, da diferenciação de culturas dentro do ambiente da escola, pela forma de como trabalhar esta diversidade cultural, pelas atitudes de acolhimento ou exclusão e pela

percepção do processo de integração no novo espaço escolar, pelo aluno refugiado.

Portanto, em tempos de intensos fluxos migratórios vindos para o Brasil, pretende-se trazer contribuições para o aprimoramento das políticas públicas, da prática social e intervenção profissional, além de alavancar a criação de projetos no sentido do acolhimento, do respeito à diversidade cultural, da inclusão e integração escolar de alunos em situação de refúgio.

CAPÍTULO 1 - A METODOLOGIA E O CAMPO DE PESQUISA

Este capítulo refere-se aos caminhos metodológicos percorridos, caracterizando o processo de investigação até a sua finalização, sendo apresentado o tipo de pesquisa escolhido para atingir os objetivos propostos e os procedimentos utilizados, retratando ainda, a organização dos capítulos. Ademais, explanará as definições sobre o campo de estudo, referindo-se ao *locus* da pesquisa e trará elementos da formação da cidade de Florianópolis a partir de uma noção cronológica do seu surgimento. Além disso, retrata dados da migração síria, situando a cidade no contexto das migrações contemporâneas e apresenta aspectos históricos, políticos e sociais da Síria na tentativa de compreender a guerra como fator determinante do atual fluxo migratório de sírios para o Brasil.

1.1 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E OS CAPÍTULOS

O objetivo geral proposto foi analisar o processo de inclusão de alunos refugiados sírios no contexto educacional no que tange ao alcance de uma educação inclusiva que garanta a igualdade de direitos e respeito às diferenças. O problema de investigação foi analisar como tem sido o processo de inclusão e integração escolar de alunos refugiados sírios em escolas da rede pública do município de Florianópolis, no contexto das leis e da inclusão.

A abordagem utilizada foi a qualitativa, que segundo Minayo (2003), trabalha com os aspectos subjetivos, no campo dos sentidos e significados da realidade estudada e implica em um tipo de investigação que não pode ser quantificado, ou seja, privilegia elementos descritivos e as análises requerem interpretação e aprofundamento teórico por parte do pesquisador. Com esse tipo de pesquisa não se formula pareceres exatos acerca de determinado assunto e sim, considerações acerca do tema investigado. E ainda, para Vieira e Zouain (2005), atribui importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, foi considerada a mais apropriada na medida em que reconhece a singularidade do indivíduo, permitindo assim, uma maior compreensão do tema em questão.

Ao adotar uma perspectiva qualitativa, o pesquisador se preocupa em entender as percepções que os indivíduos têm do mundo. Este tipo de pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, desvendando os fenômenos, levando em conta a sua complexidade e particularidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Para responder as indagações, foram escolhidas como etapas metodológicas, as pesquisas bibliográfica e documental, entrevistas e observação participante. A etapa bibliográfica se realizou a partir da leitura de teses e artigos publicados e disponibilizados em meio eletrônico, assim como livros publicados.

Esta etapa teve como finalidade explicar as compreensões conceituais atreladas ao conceito de refugiado, possibilitando um melhor entendimento do processo migratório. Ademais, trouxe elementos do panorama histórico da Síria para entender os fatores determinantes do processo de refúgio. Trouxe para a discussão a questão da inclusão/integração do refugiado no contexto escolar, contemplando enfoques sobre as relações entre identidades, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo, integração de culturas.

Outra etapa foi a análise documental, que para Santos, A. R. (2000), é aquela realizada em fontes como tabelas estatísticas, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, documentos arquivados em repartições públicas, entre outros. E para Gil (2002, p.51):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A análise documental teve como finalidade pesquisar acerca dos ordenamentos jurídicos pertinentes à temática do refúgio junto ao CONARE (Comitê Nacional para Refugiados), Ministério da Justiça e ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados). No campo da educação, contemplou enfoques sobre a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Os diálogos com os pesquisados tiveram como finalidade compreender a questão das trocas culturais e da inclusão/integração do aluno refugiado no contexto educacional, tendo como pressuposto a investigação da visão da escola sobre estes alunos e as estratégias desenvolvidas para integrá-lo e incluí-lo, bem como a visão a partir do próprio refugiado. Para Manzini (2004, s/p):

A entrevista semi-estruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Para Neto, O. C. (2001), é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca informações através da fala dos atores envolvidos no processo a ser analisado:

[...] não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (NETO, O. C., 2001, p. 57).

Neste viés, a entrevista utilizada foi a semiestruturada, na qual o pesquisador aborda o tema proposto seguindo um roteiro previamente criado, mas que pode ser modificado, tendo como objetivo nortear as conversas com os pesquisados. De acordo com Neto (2001), esta técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que valoriza a linguagem e o significado da fala. Serve também, como forma de coleta de informações sobre o tema que está sendo estudado. Para Manzini (2004), uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado e todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta existe um objetivo de pesquisa que dirige a busca.

Foram escolhidas duas escolas da rede estadual de ensino localizadas na cidade de Florianópolis, Santa Catarina e os envolvidos foram professores,

gestores, alunos refugiados da Síria e seus pais. Com o intuito de preservar as identidades, as escolas foram identificadas com a nomenclatura fictícia de Escola Século XXI e Escola Tempo Feliz. E para os alunos, professores e gestores também foram criados nomes fictícios elencados na tabela 3 e 4. O critério utilizado para a escolha dos alunos entrevistados foi o de ser refugiado vindo da Síria. Para a escolha dos professores, o critério adotado foi a disciplina ministrada. As disciplinas escolhidas foram História, Ensino Religioso e Língua Portuguesa. A primeira, por tratar de forma abrangente o termo cultura, diferentes civilizações. Já a segunda por abordar a diversidade religiosa e o respeito às diferenças. E a última por tratar da questão do idioma e adaptação linguística. Foi também realizado entrevista com os integrantes do CRAI (Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante) de Florianópolis.

Os dados foram coletados entre os meses de março e agosto de 2018, totalizando onze visitas. Um total de dezessete pessoas foram entrevistadas, entre elas, o Padre e a Agente de Integração do CRAI, um gestor de uma das escolas, cinco professores, uma orientadora educacional, sete alunos e um pai de aluno.

Foram criadas duas tabelas para a identificação dos sujeitos, uma delas estampa o perfil dos alunos entrevistados com informações acerca da idade, sexo, série e escola na qual o aluno estuda. A outra mostra o perfil dos professores, gestores e orientador educacional entrevistados, trazendo dados acerca de qual escola trabalha, a função desempenhada e a disciplina ministrada.

Tabela 3: Perfil dos alunos entrevistados

NOME	IDADE	SEXO	SÉRIE	ESCOLA
Mahmoud	13 anos	Masculino	7º ano do ensino fundamental	Século XXI
Ranya	14 anos	Feminino	8º ano do ensino fundamental	Século XXI
Salin	16 anos	Masculino	3º ano do ensino médio	Tempo Feliz
Youssef	16 anos	Masculino	3º ano do ensino médio	Tempo Feliz
Marian	18 anos	Feminino	3º ano do ensino	Tempo Feliz

			médio	
Malak	13 anos	Feminino	7º ano do ensino fundamental	Tempo Feliz
Ali	13 anos	Masculino	7º ano do ensino fundamental	Tempo Feliz

Fonte: Autor.

Tabela 4: Perfil dos professores, gestores e orientador educacional entrevistados

NOME	ESCOLA	FUNÇÃO	DISCIPLINA MINISTRADA
Cláudia	Tempo Feliz	Orientadora educacional	-
Antônio	Tempo Feliz	Gestor	-
Marli	Século XXI	Gestora	-
Antônio	Tempo Feliz	Professor	Língua Portuguesa
Carla	Século XXI	Professora	Língua Portuguesa
Raquel	Século XXI	Professora	Língua Portuguesa
Tânia	Tempo Feliz	Professora	História
Valéria	Tempo Feliz	Professora	Ensino Religioso

Fonte: Autor.

Neste estudo, algumas questões foram chamadas à reflexão, tais como: de que maneira o professor encara e trabalha com alunos de outras nacionalidades? A prática docente é influenciada a partir da diferenciação de culturas dentro do ambiente escolar? Como esta pluralidade cultural é trabalhada? As atitudes do professor são de acolhimento ou exclusão? Como o aluno refugiado encara o processo de integração no novo espaço escolar?

A primeira etapa da pesquisa foi uma visita em ambas as escolas, na qual o pesquisador explicou o teor e a importância de sua pesquisa para a comunidade escolar. Posteriormente ao contato inicial, as entrevistas com os professores e alunos foram agendadas de acordo com o calendário escolar e em dias de aula. Nesse mesmo encontro, o pesquisador verificou se foram exigidos documentos para a matrícula destes alunos refugiados, se estes documentos foram obrigatórios e como foi efetuada a matrícula.

Para a concretização das entrevistas com os alunos foi formulado um termo de consentimento livre e esclarecido que foi encaminhado aos pais para que autorizassem a participação de seus filhos. Após a sua devida autorização, o pesquisador questionou os alunos refugiados quanto à escola que os acolheu, se fizeram amizades na escola nova, se entendem o idioma, se estão aprendendo coisas novas no ambiente escolar e se estão conseguindo transmitir a sua cultura aos demais colegas em uma troca cultural entre todos.

A entrevista com os professores e alunos teve como objetivo analisar os elementos do processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de compreender se os alunos se sentem parte do processo escolar, se os conteúdos trabalhados nas aulas são adaptados à sua realidade, se têm amigos na escola, e se no convívio escolar, transmitem seus conhecimentos culturais aos colegas, no que tange as suas crenças, hábitos alimentares e culturais.

Com os pais, a entrevista foi norteada pelos motivos que os fizeram deixar seu país de origem. Se o Brasil foi seu primeiro país de chegada ou não e quais motivos levaram a família a escolher a cidade de Florianópolis para moradia, e se esta foi a primeira cidade brasileira que residiram. Posteriormente, foi perguntado quanto ao processo documental para sua permanência no Brasil, se houve alguma dificuldade para sua regularização ou se ainda há e se possuem alguma ajuda governamental ou não. O pesquisador questionou ainda quanto ao processo de inclusão. Se a aceitação dos brasileiros é positiva ou não, se a família consegue manter suas tradições culturais livremente no Brasil e se as mantém. Quanto ao processo de inclusão escolar, foi indagado sobre a adaptação dos alunos na escola, o gosto pelos estudos no Brasil, a relação de amizade dos alunos com seus colegas e o convívio com os professores.

Para esta etapa de entrevistas, utilizou-se um roteiro semiestruturado que serviu de base para o diálogo, constando de 24 perguntas divididas entre os participantes e podendo ser modificado no decorrer da entrevista.

Além das entrevistas, durante a etapa de coleta de dados, foi também utilizado como método de estudo, a observação participante, com o propósito de compreender a questão da integração de culturas e da inclusão do aluno refugiado no contexto educacional a partir da inserção do pesquisador na

escola. Destaca-se que esta observação transcorreu concomitantemente às entrevistas e foi crucial na medida em que promoveu ao pesquisador a sua inserção no contexto de estudo e a coleta de informações a partir da realidade concreta do cotidiano dos participantes.

O pesquisador foi às escolas com o objetivo de assistir aulas nas referidas turmas dos alunos refugiados, para tentar perceber como estes se relacionam com colegas e professores, identificando se há adaptações escolares para estes alunos que facilitem o entendimento do idioma. Também observou se há interação destes alunos com a turma, colegas e professores, se os conteúdos trabalhados na sala de aula retratam a sua realidade. E por fim, se há uma aceitação dos alunos refugiados quanto aos conteúdos abordados e se há um processo de troca de conhecimentos.

A pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica e deve ser pensada como um momento dinâmico, inserindo-se neste processo, no qual deve ser exercida como algo integrado e dinâmico. Parte da realidade concreta da vida cotidiana dos participantes individuais e coletivos, em suas diferentes dimensões e interações, englobando as experiências e as suas interpretações tais como são vividas e pensadas (BRANDÃO; BORGES, 2007).

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Este tipo de método baseado na observação participante, de acordo com André, M. E. D. A. (1995), parte do princípio de que o pesquisador estabelece interação com a situação estudada, podendo tanto afetá-la como ser afetado por ela. Segundo Neto, O. C. (2001, p. 59), esta técnica se realiza a partir do “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. O mesmo autor ainda relata que o pesquisador, na forma de observador se insere no contexto estudado, estabelecendo uma relação com os observados,

podendo ao mesmo tempo, modificar e ser modificado pelo contexto e cita a importância desta técnica:

[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. A inserção do pesquisador no campo está relacionada com as diferentes situações da observação participante por ele desejada (NETO, O. C. N., 2001, pp. 59-60).

Sobre o registro dos dados coletados através dos discursos dos entrevistados e informações pertinentes captadas durante a observação no campo de estudo, valeu-se de anotações simultâneas através de um diário de campo, onde foram feitas todas as anotações, estendendo-se desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação, através do que foi nomeado de relatórios de campo. Todas as informações coletadas e anotadas no diário de campo subsidiaram a etapa seguinte que se configura na análise dos dados. Baseando-se em Neto, O. C. (2001, p. 63), nesse diário “podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”.

Para fins de compreensão do alcance dos objetivos propostos, cada objetivo foi relacionado à sua etapa metodológica correspondente.

Objetivo específico 1: Investigar o processo de acolhida, integração e inclusão do aluno refugiado na perspectiva das leis que regem a educação - atingido com a etapa bibliográfica e documental.

Objetivo específico 2: Identificar as medidas encontradas e adotadas pelas escolas no processo de integração do aluno estrangeiro no âmbito escolar, no sentido da inclusão e valorização da cultura - atingido com a etapa de entrevistas e observação participante.

Seguindo este detalhamento metodológico, tem-se a etapa de análise dos dados que, conforme descrito por Minayo (2003), configura-se a partir de três finalidades que consistem em estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Portanto, a análise dos dados teve a pretensão de trazer respostas aos questionamentos ora incitados, visando trazer algo enriquecedor para a construção de políticas educacionais

voltadas a uma educação que não venha a excluir e sim acolher, respeitar e valorizar as diferenças.

Para a organização e análise dos dados, a técnica metodológica utilizada foi a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), tendo como objetivo sanar os questionamentos iniciais, analisando os discursos coletados nas entrevistas, bem como os fatos apreendidos durante a observação. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo se constitui de técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja por meio de falas ou textos e é baseada na categorização, descrição e interpretação. Assim, Bardin (2016, p. 47), a define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Conforme postulado por Bardin (2016), para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a análise de conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em torno de três polos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, o qual se baseia na inferência e na interpretação.

Na fase de pré-análise, o material foi organizado, compondo o *corpus* da pesquisa. Foram escolhidos os documentos, formuladas as hipóteses e elaborados indicadores que norteiam a interpretação final. Baseando-se em Bardin (2016), algumas regras devem ser observadas: exaustividade, na qual se sugere esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; representatividade, em que o pesquisador se preocupa com amostras que representem o universo; homogeneidade, nesse caso os dados devem se referir ao mesmo tema, ser coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Após a pré-análise, foi realizada a transcrição dos dados e a partir disto, passou-se a escolha de categorias. Bardin (2016), refere categoria como uma forma de pensamento que reflete a realidade, de forma resumida, em

determinados momentos. Na perspectiva da análise de conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos, reunindo características comuns.

Assim, os dados coletados foram organizados em categorias de análise. Para Minayo (2003), a categorização se define como um processo de redução do texto à palavras e expressões significativas. Os dados foram, portanto, categorizados e analisados de acordo com o que segue:

1) Cultura e identidade:

- Se o aluno traz para a sala de aula a sua herança cultural e se esta herança cultural é compartilhada com os outros alunos.

2) Práticas educativas para a inclusão:

- Se são criadas e desenvolvidas práticas educativas e se estas são inclusivas.

3) Inclusão:

- Se o aluno se sente incluído;

- Se o professor tem atitudes que incluem; e

- Se há suporte para o professor proporcionar a inclusão.

Ademais, para cada uma das categorias foi produzido um texto síntese, o qual expressa o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas.

Na etapa seguinte do processo de análise do conteúdo, tem-se o tratamento dos resultados, o qual abarca a inferência e interpretação dos dados. Por inferência, Bardin (2016, p. 137), define como “instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências)”. Nesta, o pesquisador retomou os marcos teóricos pertinentes à investigação, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação e, calcando-se nos resultados brutos, procurou torná-los significativos e válidos.

Organizou-se o estudo em forma de quatro capítulos descritos brevemente a seguir, para que se tenha uma visão geral do que será referenciado. Posto isto, o primeiro capítulo retrata a metodologia e o campo de pesquisa, sendo dividido em três subcapítulos. O primeiro trata da metodologia utilizada e o segundo, intitulado “Contextualizando o campo de estudo: a formação de Florianópolis e o fluxo migratório sírio”, refere-se especificamente ao *locus* da pesquisa, descrevendo de forma sucinta a formação da cidade de

Florianópolis seguida de alguns dados acerca da migração síria. O terceiro subcapítulo apresenta dados relacionados aos aspectos históricos, políticos e sociais da Síria na tentativa de compreender a guerra como fator determinante do atual fluxo migratório de sírios para o Brasil. Segue-se o quarto subcapítulo, destacado como “Panorama global da emigração síria”, que trata dos assuntos ligados à emigração síria, trazendo dados estatísticos e mudanças no panorama atual, traçando a diferença entre o perfil do sírio que vem para o Brasil e aquele que se encaminha para a Europa.

Seguindo-se este detalhamento, tem-se o segundo capítulo que trata do aporte teórico, o qual aborda os seguintes subcapítulos e as suas devidas descrições: o primeiro expõe uma abordagem das compreensões conceituais, trazendo uma explanação sobre os aspectos teóricos relativos ao conceito de refugiado, bem como as compreensões conceituais de migração, migrantes, imigrantes e emigrantes, possibilitando um melhor entendimento do processo migratório no qual estão inseridos os refugiados. O segundo faz uma reflexão a partir das compreensões acerca de cultura, multiculturalismo, interculturalismo e identidade, trazendo a relação destes termos com a temática do refúgio, no sentido da adaptação cultural e reconstrução de identidades culturais, além do respeito à diversas culturas, integração e inclusão do refugiado na sociedade e na escola brasileira. O terceiro subcapítulo discorre sobre inclusão e integração e traz algumas considerações acerca da compreensão dos dois termos que são empregados para expressar situações diferentes de inserção e se fundamentam em posicionamentos teórico metodológicos divergentes. No quarto subcapítulo, discorre-se sobre a apropriação de uma nova língua com um enfoque para a situação linguística que os refugiados sírios enfrentam e as dificuldades na comunicação como barreiras à integração. O quinto e último subcapítulo trata das possíveis práticas educativas para alcançar a inclusão do aluno refugiado no contexto educacional, buscando atitudes que tragam respeito à diversidade cultural em lugar de preconceitos e discriminações.

Em prosseguimento, o terceiro capítulo traz uma abordagem acerca das leis internacionais e leis brasileiras para os refugiados e traça a sua evolução histórica, bem como as suas possíveis fragilidades. Ademais, fundamenta-se nas relações entre as leis da educação e a inclusão do aluno refugiado no ambiente escolar, analisando os documentos que regem a educação para

compreender os direitos dos alunos refugiados acerca dos contextos inclusivos. Reporta ainda o que as leis abordam quanto ao processo de inclusão e integração no âmbito escolar. Este capítulo também é exposto a partir de uma subdivisão, sendo que o primeiro subcapítulo aborda a evolução histórica das leis para os refugiados em um contexto internacional, fundamentando-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, Protocolo de 1967 e Declaração de Cartagena de 1948. O segundo subcapítulo traz um levantamento acerca da legislação para os refugiados, no Brasil, retratando cronologicamente os avanços do país nesta temática. Entre as medidas jurídicas estão o Decreto nº 50.215, de 1960, que aprovou a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, e em 1972 a aprovação do Protocolo de 1967. Ainda, o Estatuto do Estrangeiro regulamentado pela Lei nº 6815 de 1980, a Constituição da República de 1988 e a Lei 9.474 de 1997 e recentemente, a Nova Lei de Migração nº 13.445 de 2017, marcam a proteção do refugiado pelo ordenamento jurídico brasileiro. O terceiro subcapítulo é exposto com o título “Os refugiados e as leis da educação: uma perspectiva frente à inclusão e integração escolar”, analisa os documentos que regem a educação para compreender os direitos dos alunos refugiados na questão da inclusão e apresenta o que as leis abordam quanto ao processo de inclusão no âmbito escolar. Contemplou-se enfoques sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Por fim, é apresentado o quarto e último capítulo que discorre sobre a apresentação dos dados e discussão dos resultados, seguido pelas considerações finais. Ainda, como apêndice, ao final, apresentam-se os relatórios de pesquisa elaborados a partir das anotações do diário de campo durante a coleta dos dados.

1.2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDO: A FORMAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS E O FLUXO MIGRATÓRIO SÍRIO

Este subcapítulo refere-se especificamente ao *locus* da pesquisa, descrevendo de forma sucinta a formação da cidade de Florianópolis a partir de

uma noção cronológica do seu surgimento, além de trazer alguns dados acerca da migração síria, situando a cidade no contexto das migrações contemporâneas.

1.2.1 Florianópolis em seu contexto histórico de formação

A cidade de Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina, situa-se no litoral catarinense e conta com uma parte insular (ilha de Santa Catarina) e outra parte continental, incorporada à cidade em 1927 com a construção da ponte Hercílio Luz, que liga a ilha ao continente (FLORIANÓPOLIS, 2014). Com 345 anos de história, tem uma população estimada em 485 mil e 838 habitantes, de acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2017 (IBGE, 2017).

Traçando-se um perfil em termos históricos, o povoamento efetivo do litoral catarinense começou em meados do século VII, sendo que em 1672 foi fundada a povoação de Nossa Senhora do Desterro, a futura Florianópolis, por Francisco Dias Velho. Já em 1726, a povoação de Nossa Senhora do Desterro é desmembrada de Laguna e elevada à categoria de vila. Em 1738, a Capitania de Santa Catarina foi criada, existindo basicamente três povoações ao longo do litoral catarinense: São Francisco, Desterro e Laguna (FLORIANÓPOLIS, 2014).

De acordo com Amorin (2012), em março de 1739, o brigadeiro José da Silva Paes chegou na ilha de Santa Catarina com a missão de construir fortificações e ocupar militarmente a região devido a sua posição estratégica para proteção das terras portuguesas no sul do Brasil. Esse domínio militar representou um grande passo na ocupação e desenvolvimento da ilha.

No período compreendido entre 1747 e 1756, cerca de cinco mil imigrantes açorianos são levados a colonizar a Ilha e o litoral catarinense. Esta vinda foi estimulada a partir da superpopulação nas ilhas do arquipélago dos Açores, em Portugal, bem como a ocorrência de constantes abalos sísmicos nestas ilhas (FLORIANÓPOLIS, 2014). Amorin (2012), destaca que a Coroa Portuguesa precisava aliviar o excedente populacional dos Açores e para resolver o problema, incentivou os açorianos a migrarem para a ilha de Santa Catarina.

Amorin (2012), comenta também que, no ano de 1748, os açorianos estabeleceram a sua primeira colônia às margens da Lagoa da Conceição e pouco tempo depois, outras colônias foram surgindo, tanto na ilha como no continente. A chegada dos açorianos fez prosperar a agricultura, a indústria manufatureira de algodão e linho e a confecção artesanal da farinha de mandioca e das rendas.

No século XIX, Desterro foi elevada à categoria de cidade e no ano de 1823 se tornou Capital da Província de Santa Catarina. A partir disso, iniciou um período de prosperidade e com o investimento de recursos federais, projetou-se a melhoria do porto e a construção de edifícios públicos, entre outras obras urbanas. A modernização política e a organização de atividades culturais também se destacaram (AMORIN, 2012).

Já em 1889, com o advento da República, as resistências locais ao novo governo provocaram um distanciamento do governo central e a diminuição dos seus investimentos. A vitória das forças comandadas pelo Marechal Floriano Peixoto determinaram, em 1894, a mudança do nome da cidade para Florianópolis, em homenagem a este oficial (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Conforme cita o site da Prefeitura de Florianópolis, no século XX a cidade passou por profundas transformações, sendo que a construção civil foi um dos seus principais suportes econômicos. A construção da ponte Governador Hercílio Luz e a implantação das redes básicas de energia elétrica e do sistema de fornecimento de água e captação de esgotos foram os marcos do processo de desenvolvimento urbano. Atualmente, Florianópolis tem sua economia alicerçada nas atividades do comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e turismo.

1.2.2 Florianópolis e as Migrações Sírias

Em um contexto atual de fluxos migratórios, Santa Catarina figura entre os estados que mais recebem refugiados, conforme o Relatório do Refúgio em números emitido pelo CONARE (2017). No Brasil, o Relatório destaca que, do total de refugiados, 35% são sírios, sendo uma população total de 2 mil e 746 pessoas vivendo no país. Nesse contexto, a capital Florianópolis também tem

sua história modificada por essa onda de migração contemporânea. Em 2015, eram 80 refugiados sírios vivendo na cidade (HORA DE SANTA CATARINA, 2015).

De acordo com os estudos relatados pelo Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis (GAIRF, 2015), o perfil do imigrante para Florianópolis e região se alterou de 2010 até o presente. De julho de 2013 até maio de 2015 foram realizados 486 novos atendimentos aos imigrantes e refugiados com uma estimativa média mensal de 110 atendimentos. Segundo dados compilados por Annoni (2018), as instituições engajadas no atendimento de imigrantes e refugiados, entre elas, o CRAI e Pastoral do Migrante, já realizaram mais de 20 mil atendimentos a imigrantes e refugiados de 51 nacionalidades, conforme tabela a seguir. Estas estatísticas datam do triênio 2015 a 2017 e são distribuídas conforme as nacionalidades:

Tabela 5: Atendimentos segundo a nacionalidade no período de 2015 a 2017.

África	%	América	%	Ásia	%	Europa	%
Angola	0,28%	Argentina	5,77%	Israel	0,17%	Alemanha	0,06%
Benim	0,06%	Bolívia	0,28%	Japão	0,06%	Dinamarca	0,06%
Cabo Verde	0,06%	Chile	0,45%	Jordania	0,06%	Espanha	0,06%
Camarões	0,06%	Colombia	0,90%	Síria	0,84%	França	0,11%
Congo	0,45%	Costa Rica	0,06%	Turquia	0,11%	Hungria	0,06%
Egito	0,06%	Cuba	0,62%			Itália	0,06%
Gana	0,67%	Equador	1,68%			Polônia	0,06%
Guiné Bissau	0,34%	Estados Unidos	0,11%			Portugal	0,06%
Líbia	0,06%	Haiti	78,53%			Reino Unido	0,06%
Marrocos	0,06%	México	0,11%			Rússia	0,06%
Nigéria	0,17%	Paraguai	0,45%			Suíça	0,06%
República Democrática do Congo	0,39%	Peru	0,50%			Ucrânia	0,11%
Senegal	1,46%	República Dominicana	0,67%				
Serra Leoa	0,17%	Uruguai	2,63%				
Togo	0,17%	Venezuela	0,67%				
Tunísia	0,11%						

Fonte: Annoni (2018).

Destaca-se que são feitos poucos atendimentos a sírios em situação de refúgio, o que mostra que a inserção social e cultural destes é mediada pela comunidade islâmica já estabelecida em Florianópolis, figurando como facilitador a uma integração mais rápida e bem sucedida. Ressalta-se ainda, no aspecto ocupacional, que muitos refugiados sírios possuem educação formal e universitária, porém muitos se adaptam às oportunidades disponíveis, principalmente no comércio já existente. Denota-se ainda, que os refugiados sírios se inserem no espaço geográfico, econômico e étnico já existente na área central de Florianópolis. A mesquita se constitui no ponto focal de sociabilidade de refugiados, imigrantes e seus descendentes sendo liderada pelo clérigo local, que é sírio, o que de sobremaneira lhe proporciona as credenciais étnico-religiosas para liderar uma comunidade em expansão (GAIRF, 2015).

Dessa maneira,

A integração dos refugiados sírios possui elementos, étnicos, sectários, de gênero e ocupacionais como facilitadores a uma integração razoavelmente rápida e bem sucedida. No entanto, em um quadro de mudanças dramáticas no Oriente Médio as identidades e afiliações forjadas no pós-colonialismo nacionalista e secular estão sendo objetos de transformação. Isto é, as identidades e afiliações sectárias ressurgem como alternativa a um projeto político imposto, em grande parte fracassado e em conflito com o processo histórico no Mundo islâmico (GAIRF, 2015, p.37).

Portanto, em uma perspectiva de transformação social e cultural, resta observar o impacto e as consequências geradas pela chegada de indivíduos provenientes de um quadro dramático no Oriente Médio face a uma comunidade já integrada à sociedade local. São pessoas vindas de outros lugares motivadas por razões de guerras e perseguições, com objetivo de buscar sobrevivência, assim como condições de vida digna. Neste cenário, com uma predominância de refugiados da Síria, a sua presença provoca em toda sociedade, mas principalmente no poder público, indagações de como agir neste caso. Como atendê-los de forma adequada e como lhes proporcionar condições adequadas para construir novamente suas vidas, oferecendo-lhes trabalho e acesso aos serviços públicos básicos, como saúde, educação e regulamentação da sua permanência.

1.3 APRESENTANDO A CAUSA DAS MIGRAÇÕES SÍRIAS: A GUERRA CIVIL

Aqui pretende-se apresentar dados relacionados aos aspectos históricos, políticos e sociais da Síria na tentativa de compreender a guerra como fator determinante do atual fluxo migratório de sírios para o Brasil.

A Síria é um país do Oriente Médio governado pela família Al-Assad desde a década de 1970. O atual governante do país, Bashar Al-Assad, controla-o de maneira ditatorial desde o ano de 2000. Ao final de 2010, protestos que pediam mais democracia, empregos, melhor qualidade de vida e que foram chamados de Primavera Árabe, espalharam-se pelos países árabes iniciando na Tunísia, Líbia, Egito e chegaram à Síria em janeiro de 2011 (SILVA, D. A., 2017).

Desta maneira, a guerra da Síria teve seu início no começo do ano de 2011 com protestos contra o governo do presidente Bashar Al-Assad, visando uma renovação na política do país para um sistema mais democrático. A resposta do governo diante das manifestações foi uma intensa represália aos grupos de oposição. Contudo, o conflito ganhou um âmbito diferente, ou seja, não se trata mais do uso de armas e violência como oposição ao governo ou para defendê-lo. Surgiram outros atores, dentre eles o Estado Islâmico, extremistas mulçumanos (GARCIA, 2017). Para Silva, D. A. (2017), a Guerra civil síria é considerada um desdobramento da violenta repressão do governo de Bashar Al-Assad aos protestos realizados durante a Primavera Árabe, tendo começado por razões políticas e que possui atualmente questões religiosas envolvidas e inúmeras frentes de guerra diferentes.

[...] a população síria, vítima das atrocidades originadas pelo conflito, forma o quadro de refugiados, visto que há perseguição não somente religiosa, mas também política, para aquelas pessoas que vão contra o governo. Quando engajadas diretamente no conflito, são perseguidas e exiladas, e quando não, fogem por não possuírem a mínima condição de segurança dentro do próprio país (ANDRADE, 2011, p. 123).

A Síria é um país atualmente conhecido pelos seus conflitos, devido a questões étnicas, religiosas ou pela falta de um poder centralizado, ou pela impotência das instituições internacionais em exercer um trabalho efetivo para a proteção da população síria (ANDRADE, 2011).

Assim, pretendeu-se a partir das explicações ora citadas, trazer um breve panorama da Síria, objetivando favorecer o entendimento de um dos principais fatores que estão causando este contingente de refugiados que procuram proteção em outros países e também no Brasil.

1.4 PANORAMA GLOBAL DA EMIGRAÇÃO SÍRIA

Este subcapítulo adentra nos assuntos ligados à emigração síria, trazendo dados estatísticos e mudanças no panorama atual, traçando a diferença entre o perfil do sírio que vem para o Brasil e aquele que se encaminha para a Europa, o que ajudará a construir o perfil do refugiado no Brasil.

Os confrontos armados na Síria já forçaram 5,6 milhões de pessoas a deixar o país em busca de segurança. Outras 500 mil tiveram de abandonar suas casas e vivem como deslocadas forçadas dentro do território sírio. As condições de vida dos civis dentro da Síria são piores do que nunca, com 69% da população vivendo na pobreza extrema. O número de famílias que gastam mais da metade da sua renda anual com comida aumentou para 90%. Os preços dos alimentos são, em média, oito vezes mais altos do que os níveis anteriores à crise (ACNUR, 2018).

Como consequência disto, os sírios, buscando poupar a sua vida e a vida de sua família, tentam sair de suas terras para obter refúgio em território estrangeiro. O resultado são os milhões de sírios espalhados pelo mundo, em cidades, vilarejos e campos de refugiados, esperando para reconstruir a vida. Muitos veem na Europa um forte fator de atração, que os leva a tentar recomeçar. Assim, grande contingente de migrantes sírios, fugindo da guerra em seu país, usam como rota o mar mediterrâneo para adentrar terras europeias.

Os países que mais servem como porta de entrada de refugiados na Europa são Grécia e Itália a partir de rotas pelo Mar Egeu e Mediterrâneo, importando em alto risco ao fazerem a travessia em embarcações precárias e superlotadas. Dados dão conta de que no ano de 2016, no período compreendido entre os meses de janeiro e final de maio, 2.510 pessoas morreram em tentativa de chegar ao território europeu, pelas circunstâncias

imprevisíveis e precárias de altíssimo risco de tal ação – atravessar o mar Mediterrâneo em frágeis embarcações. Em 2018, a taxa de morte de pessoas que tentavam atravessar o Mediterrâneo ultrapassa 1,7 mil vidas perdidas. Somente em setembro, uma em cada oito pessoas que cruzaram o Mediterrâneo para chegar à Europa morreu ou desapareceu. Em grande parte, este aumento está ligado à redução da capacidade de busca e de resgate na costa europeia (ACNUR, 2018).

Segundo dados do Acnur (2018), a maioria dos mais de 5,5 milhões de sírios refugiados estão em apenas cinco países vizinhos do Oriente Médio: Turquia, Líbano, Jordânia, Iraque e Egito. Na Jordânia, país que faz fronteira com a Síria, encontram-se os campos de refugiados Azraq e Zaatari. O primeiro foi construído no deserto e tem capacidade para abrigar até 130 mil pessoas, que vivem em contêineres e usam banheiros compartilhados por até 15 pessoas. O outro campo de refugiados, Zaatari, fica a 100 km do primeiro e situa-se ao norte da Jordânia, também próximo à fronteira com a Síria. A Turquia acolhe mais de três milhões de refugiados sírios. No Líbano, aproximadamente uma em cada quatro pessoas é um refugiado sírio. Este país acolhe quase o mesmo número de sírios que todo o continente europeu.

A maioria dos refugiados sírios em países vizinhos vive abaixo da linha da pobreza. Mais de três quartos dos refugiados nas áreas urbanas da Jordânia e do Líbano são incapazes de suprir suas necessidades básicas de alimentação, moradia, saúde e educação. Embora a proporção de crianças refugiadas na escola tenha aumentado nos últimos anos, 43% do 1,7 milhão de refugiados sírios em idade escolar não frequentam um centro de ensino. Os sistemas nacionais de educação pública nos países de acolhimento estão criando segundos turnos para acomodar estudantes sírios (ACNUR, 2018).

A situação na Síria ainda não apresenta nenhuma solução que possa pressupor o fim da guerra. Com milhares de pessoas vivendo na pobreza em campos de refugiados, outras tantas buscando recomeçar a vida na Europa, poucas conseguindo reconhecimento como refugiados e muitas perdendo a vida nas travessias do Mar Mediterrâneo, a crise humanitária chega em um estágio drástico. Afirma-se, portanto, a necessidade do apoio mundial para alcançar o fim de uma das maiores crises humanitárias, responsável pelo sofrimento e morte de milhares de pessoas.

CAPÍTULO 2 – O APORTE TEÓRICO

Este segundo capítulo traz o aporte teórico que embasa o estudo, elucidando, de maneira conceitual, os termos que permeiam o cenário migratório. Faz também uma reflexão a partir das compreensões sobre a cultura, multiculturalismo, interculturalismo e identidade, trazendo a relação destes termos com a temática do refúgio, no sentido da adaptação cultural e construção de identidades culturais, além do respeito à diversas culturas. Traz considerações acerca da compreensão de integração e inclusão, que são termos semelhantes, embora empregados para expressar situações diferentes de inserção. Abarca a questão da apropriação de uma nova língua, pressupondo uma integração linguística e versa, ainda sobre as possíveis práticas educativas para alcançar a inclusão do aluno refugiado no contexto educacional, buscando atitudes que tragam respeito à diversidade cultural em lugar de preconceitos e discriminações.

2.1 CARACTERIZANDO O REFÚGIO: UMA ABORDAGEM DAS COMPREENSÕES CONCEITUAIS

Aqui, faz-se uma explanação sobre os aspectos teóricos relativos ao conceito de refugiado, bem como as compreensões conceituais de migração, migrantes, imigrantes e emigrantes, possibilitando um melhor entendimento do processo migratório.

Para dar início a essa discussão, faz-se necessária uma compreensão conceitual das migrações, do que é um refugiado e o que o distingue do conceito de migrante, possibilitando um melhor entendimento do processo migratório no qual estão inseridos os refugiados. De acordo com Tannuri (2010), os pesquisadores do campo das migrações se deparam com a imprecisão de alguns conceitos e o uso variado dos mesmos, persistindo a utilização de um mesmo termo para designar processos de natureza e dinâmicas diferenciadas.

Verifica-se, com frequência, a passagem de uma ordem de fenômenos para outra, utilizando-se de forma inconsistente o termo migração. Com tamanha confusão em torno do conceito de migração, o termo passou a “carregar” uma série de adjetivações que mais

servem para lhe desnudar a imprecisão enquanto conceito do que para revelar o que especifica um determinado tipo de migração e aquilo que o diferencia de outros processos migratórios (TANNURI, 2010, p. 31, grifo do autor).

Sayad (1998), traz a questão da imigração sendo definida, a partir da influência de diversos fatores, como um problema social antes de se tornar objeto da sociologia e que o discurso sobre o imigrante e a imigração é um discurso imposto e que até mesmo a problemática da ciência social da imigração também é imposta. Ele afirma que uma das formas dessa imposição é “perceber o imigrante, defini-lo, pensá-lo ou, mais simplesmente, sempre falar dele como de um problema social” (SAYAD, 1998, pp. 56-57).

Assim, o imigrante figura neste cenário de imposição e exclusão como um indivíduo em busca de alguma oportunidade de trabalho e integração social. Acaba deixando de lado a profissão que exercia em seu país, sendo então, mão de obra para o trabalho independente de sua qualificação. Se este não se encontra apto ao trabalho, pode se tornar um problema social, visto que dependerá de políticas públicas da sociedade receptora. Isto também se aplica aos refugiados sírios, na medida em que, ao chegarem no Brasil, não conseguem exercer as mesmas profissões que exerciam em seu país devido a não validação de diplomas, dificuldades na legalização de documentos.

Essa relação entre um grupo social e uma série de problemas (os imigrantes e o emprego ou imigrantes e o desemprego, os imigrantes e a habitação, os imigrantes e a formação, os imigrantes ou os filhos de imigrantes e a escola, os imigrantes e o direito de voto, os imigrantes e a sua integração, [...]) constitui o índice mais claro de que a problemática da pesquisa, tal como é encomendada e tal como é conduzida, encontra-se em conformidade e em continuidade direta com a percepção social que se tem da imigração e do imigrante (SAYAD, 1998, pp. 56-57).

Nas palavras de Gottardi (2015, p. 15), o termo migração caracteriza “o movimento ou a realocação de pessoas de uma região para outra, ou seja, o deslocamento de indivíduos num determinado espaço geográfico e que pode ocorrer de forma permanente ou temporária”. E para Sayad (1998, p. 56, grifo do autor), consiste no deslocamento de populações pelos espaços qualificados socialmente como o espaço econômico, espaço político nacional e da nacionalidade, espaço geográfico, cultural, sobretudo “em suas dimensões

simbolicamente mais ‘importantes’, o espaço linguístico e o espaço religioso [...]”.

Em se tratando da compreensão de deslocamento, Bauman (2005, pp. 18-19, grifo do autor), traz o seguinte relato:

Em todo e qualquer lugar eu estava – algumas vezes ligeiramente, outras ostensivamente – deslocado. Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda a parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora.

Este deslocamento não pode ser entendido como apenas um deslocamento de pessoas sem nenhuma sustentabilidade, mas sim, um espaço de oportunidades que devem garantir direitos sociais e políticos. Sendo assim, migração é um deslocamento de pessoas no espaço físico e também no espaço social, econômico, político e cultural.

Para Sayad (1998, p. 15):

[...] a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico [...] mas o espaço dos deslocamentos não é apenas um espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente.

Não obstante, caracterizando o refugiado, destaca-se que o ato de sair de seu local de moradia, deslocando-se para outro país é realizado por necessidade de sobrevivência e não por vontade própria, diferentemente do migrante que tem o intuito de buscar melhores condições econômicas e sociais. Sayad (1998, p. 57), defende que só se aceita emigrar, viver em um país estrangeiro “com a condição de se convencer de que isso não passa de uma provação, passageira por definição, uma provação que comporta em si mesma sua própria resolução”.

Cabe inferir que o processo migratório destacado nas ideias de Sayad, refere-se a uma primeira leva de imigrantes que deixaram seus países de origem em busca de melhores oportunidades de trabalho, vendo no Brasil um lugar promissor. Logo, no fluxo atual de refugiados, denota-se que estes deixaram seus lugares de origem, por não poderem mais residir em seu país devido a guerra e assim, vão em busca de sobrevivência e melhores condições de vida.

[...] na origem da imigração encontramos a emigração, ato inicial do processo. [...] Como duas faces de uma mesma realidade, a emigração fica como a outra vertente da imigração, na qual se prolonga e sobrevive, e que continuará acompanhando enquanto o imigrante, como duplo do emigrante, não desaparecer ou não tiver sido definitivamente esquecido como tal – e, mesmo assim, isto ainda não é absolutamente certo, pois o emigrante pode ser esquecido como tal pela sociedade de emigração mais facilmente e antes mesmo que tenha deixado de ser chamado com o nome de imigrante (SAYAD, 1998, p. 14).

Para Almeida (2017), o migrante pode escolher, no anseio de melhores condições de vida, deslocar-se para outro país, ou migrar internamente em sua nação e o que o difere do refugiado é a possibilidade que o migrante tem de retornar à sua residência em seu país de origem. Assim sendo, o refugiado busca o acolhimento e proteção em outro local, sem a possibilidade de retorno imediato para seu país de saída, o que, de sobremaneira poderia lhe custar a vida.

Os refugiados constituem um grupo específico dentro das migrações internacionais. Forçados a fugir de seus países de origem em decorrência de conflitos intra ou interestatais, por motivos étnicos, religiosos, políticos, regimes repressivos e outras situações de violência e violações de direitos humanos, essas pessoas cruzam as fronteiras em busca da proteção de outro Estado, com o objetivo primordial de resguardar suas vidas, liberdades e seguranças (MOREIRA, J. B., 2010, p. 111).

Posto isto, Muraro (2017, p. 87), refere que a “condição de refugiado se instaura quando há uma crise de humanidade em relação aos direitos humanos que ameaçam a vida ou a liberdade”.

Neste sentido, a Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, teve como objetivo estabelecer quem eram as pessoas que poderiam ser denominadas refugiados e quais as normas que os países que fazem parte da convenção deveriam seguir para o acolhimento destas pessoas. Assim, em seu artigo 1º, a Convenção afirma que o termo refugiado se aplicará a qualquer pessoa que:

[...] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (CONVENÇÃO DAS

Desta forma, o refugiado é conceituado como uma pessoa que teve de abandonar o seu país devido a situações de perseguição e guerras. Estas situações conflitantes fazem com que estas pessoas decidam buscar segurança em outros países, onde precisam de refúgio, e que se este refúgio for negado poderá acarretar consequências potencialmente fatais à sua vida. Com a sua chegada, manifestam-se os desafios de acolhê-lo e integrá-lo na sociedade.

A diferenciação conceitual entre os termos migrante e refugiado merece destaque, visto que ambos se referem aos deslocamentos populacionais, mas pertencem a categorias analíticas distintas. O termo migração se aplica aos movimentos realizados em busca de algo não plenamente satisfeito em sua localização de origem, já o termo refugiado tem um conceito pré-definido sob uma concepção política, social e legal, como a pessoa que devido ao temor fundado e claro, precisa sair de seu país pois este não mais é capaz de lhe assegurar proteção (DIAS; SIQUEIRA, 2017). Infere-se a partir disto, a presença de dois extremos: migração e refúgio.

Os casos de refúgio se concretizam nas situações clássicas de perseguições políticas, genocídios ou perseguição às minorias, pensamento destoante da ordem estabelecida, perseguição por conta de religião, orientação sexual, zonas de combate e de extrema violência, etc. (DIAS; SIQUEIRA, 2017, p. 52).

Com efeito, migração deve ser compreendida como um processo voluntário, definida como o deslocamento de um país a outro em busca de melhores oportunidades. Já o refúgio deve ser tratado como um processo de deslocamento em que não haverá a possibilidade de retorno em segurança e, sendo assim, impõe o direito à proteções específicas.

Portanto, pode-se auferir a partir deste apanhado conceitual, que o refugiado é definido como uma pessoa que teve de abandonar o seu país devido às situações de perseguição, migrando para outros países em busca de segurança e com a sua chegada ao Brasil, manifestam-se os desafios de acolhê-lo e integrá-lo na sociedade, fortalecendo a integração para os refugiados, sendo necessário que se sintam parte do ambiente geográfico e social, usufruindo de direitos que evitem a sua exclusão.

2.2 CULTURA, MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO E IDENTIDADE

Este subcapítulo faz uma reflexão a partir das compreensões referente a cultura, multiculturalismo, interculturalismo e identidade, trazendo a relação destes termos com a temática do refúgio, no sentido da adaptação cultural e construção de identidades culturais, além do respeito à diversas culturas.

2.2.1 Cultura

A temática da cultura no mundo contemporâneo tem sido enfatizada e a sua importância é destacada nas ideias de Eagleton (2005, p. 143), ao citar que: “Nós não nascemos como seres culturais, nem como seres naturais autossuficientes, mas como criaturas cuja natureza física indefesa é tal que a cultura é uma necessidade se for para que sobrevivamos”.

Para Moreira e Candau (2008), a cultura não pode ser estudada como variável sem importância ou secundária e sim, deve ser vista como algo fundamental e constitutivo. Hall (1997, p. 26, grifos do autor), realça o lugar central ocupado pela cultura no processo de formação de identidades sociais. Para ele:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Laraia (2001, p. 32), traz como conceito de cultura “tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro da sociedade” e evidencia duas formas de entendimento da cultura. Em uma delas é entendida como visão de mundo, ou seja, a maneira como o indivíduo vê o mundo, e em outra, como o pertencimento a um grupo, retratando culturas diferentes. Sendo assim, esta noção trazida pelo autor (LARAIA, 2001, p. 67), afirma que a cultura “é como uma lente através da qual o homem vê o mundo.

Homens de culturas diferentes usam lentes diferentes e, portanto, têm visões desencontradas das coisas.” Isto induz ao entendimento de que a compreensão de cultura é perpassada pela vivência, pela própria cultura, sendo que cada indivíduo poderá ver outras culturas a partir de suas visões, podendo, portanto, vê-las com preconceitos ou discriminações.

[...] As culturas são estabelecidas e expressas através da linguagem e dos valores, em histórias, conhecimento, habilidades, crenças, textos, arte, artefatos, regras formais e informais, rituais, sistemas e instituições compartilhados. As culturas podem outorgar, reforçar ou contestar diferenças de poder. Elas estabelecem um senso coletivo de como as coisas são e devem ser feitas. Elas contribuem para a formação de identidades, de forma que as pessoas veem a si mesmas como refletidas nas atividades do grupo, e afirmadas por meio delas. Uma identificação com as atividades do grupo oferece um motivo para mostrar os modos da comunidade aos recém chegados [...] As culturas envolvem regras explícitas ou implícitas para identificar e responder a visitantes e estranhos [...] (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 46).

De acordo com Laraia (2001), o indivíduo não domina todos os aspectos culturais da sociedade na qual vive, mas é necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro dela, o que torna a participação do indivíduo em sua cultura algo limitado. Para Eagleton (2005, p. 15), cultura envolve o cumprimento de regras, sendo uma interação entre “regulado e não regulado”. E ainda: “O cultural é o que podemos alterar, mas a matéria a ser alterada tem a sua própria existência autônoma [...]”.

Outrossim, “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence, pois cada cultura ordenou a seu modo o mundo que a circunscreve” (LARAIA, 2001, p. 87). A partir dessa assertiva, percebe-se a necessidade da aceitação da diversidade cultural e a criação do sentido de tolerância, já que as culturas estão em constantes mudanças.

As culturas emergentes que se sentem ameaçadas pelas forças da globalização, da diversidade e da hibridização, ou que falharam no projeto de modernização, podem se sentir tentadas a se fechar em torno de suas inscrições nacionalistas e construir muralhas defensivas. A alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de “pertencimento cultural”, mas abarcar os processos mais amplos - o jogo da semelhança e da diferença - que estão transformando a cultura no mundo inteiro. Esse é o caminho da “diáspora”, que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna (HALL, 2003, pp. 46-47, grifos do autor).

Laraia (2001), alerta para o dinamismo dos sistemas culturais, os quais estão sempre em mudança e o entendimento desta dinâmica se faz importante para minimizar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos, sendo fundamental a compreensão das diferenças culturais. Eagleton (2005), a respeito da tendência em fazer julgamentos das culturas que são diferentes, complementa:

São as outras (culturas) que são diferentes, ao passo que a nossa própria forma de vida é a norma e, portanto não é absolutamente uma “cultura”. Ela é antes o padrão pelo qual outros modos de vida mostram-se precisamente como culturas, em toda a sua encantadora ou alarmante unicidade (EAGLETON, 2005, p. 71, grifo do autor).

Assim, a partir da discussão da importância da cultura, demonstra-se também, a importância da diversidade cultural, a qual permeia os espaços escolares, nos quais já não se percebe mais a cultura como única e homogênea e sim, multicultural. Conforme afirmam Moreira e Candau (2003), a escola é uma instituição cultural e, portanto, havendo na constituição do universo educacional, uma associação entre escola e cultura, sendo este o desafio para as práticas educativas.

O mundo está sempre em constante mudança. Quebra de barreiras culturais e conquistas de novos direitos de igualdade devem ser tratados no cotidiano, sendo a escola, um espaço de diálogo e também, de surgimento de conflitos. Nesta medida:

As relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

A possibilidade de troca de culturas dentro do ambiente escolar propicia um ambiente menos hostil e opressor ao aluno refugiado, facilitando sua integração e inclusão. Sendo assim, torna-se necessário que o ensino universal seja valorizado e que os educadores se conscientizem de sua responsabilidade social perante o ensino, preocupando-se em integrar o aluno refugiado no processo, levando o mesmo a compreender o mundo que o cerca.

Candau (2008), afirma que, ao conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva, considera-se a necessidade de rompimento com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna as práticas educativas e

também exige repensar seus diferentes componentes. Assim, para Moreira e Candau (2003, p. 161), essa homogeneização e padronização tornam as práticas educativas um processo mais fácil, havendo portanto, na escola, uma dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo “a silenciá-las e neutralizá-las”. No entanto, um dos grandes desafios que deverá ser enfrentado pelas escolas será a abertura de espaço para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas, trazendo contribuições para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura e a concepção da escola como um espaço de difusão cultural (CANDAU, 2008).

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2008, p. 13, grifo do autor).

Infere-se a partir disto, que a educação está intrinsecamente ligada à cultura e inserida nos processos culturais. Assim, a prática pedagógica não pode ser concebida de forma desvinculada das questões culturais da sociedade, devendo valorizar a relação entre educação e cultura.

Nesta relação entre educação e culturas, a autora considera a escola como um espaço de cruzamento cultural, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos e afirma que “há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações” (CANDAU, 2008, pp. 13-14).

A partir disso, as tensões e conflitos gerados pelas diferenças culturais devem trazer culturas inclusivas que encorajem o reconhecimento de que uma variedade de modos de vida e formas de identidade podem coexistir, que a comunicação entre eles é enriquecedora e exige que se deixe de lado a diferença de poder (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 46).

Ponderando a afirmativa de que a cultura é permeada por diferenças, ou seja, não é homogênea, sendo influenciada pelo meio e que a coexistência de culturas diferentes é possível, parte-se então para uma reflexão acerca dos cenários multiculturais que envolvem as culturas.

2.2.2 Multiculturalismo x Interculturalismo

A diversidade cultural tem sido uma temática amplamente discutida e enfatizada demonstrando a sua importância no sentido do respeito às diferenças e demonstrando que a cultura já não mais é vista como única e homogênea, e sim, diversificada, plural. Nesse sentido, algumas teorias balizam essa discussão, podendo ser caracterizadas como multiculturalismo e interculturalismo. Para Oliveira, N. (2017), estes termos são referidos como modelos de acomodação da diversidade cultural e há um paradigma concorrente entre eles.

Neste paradigma, Canclini (2005), traz definições para multicultural e intercultural, relatando que a primeira definição é embasada na justaposição de etnias ou grupos e supõe aceitação do heterogêneo. Sob esta concepção multicultural, “admite-se a *diversidade* de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação” (CANCLINI, 2005, p. 17, grifo do autor).

Já a concepção intercultural “implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (CANCLINI, 2005, p. 17). Isto pressupõe, portanto, que não há, nem tampouco deveria haver a necessidade de aceitar, tolerar os diferentes, mas a existência de relações entre grupos diferentes de forma natural.

Para Moreira e Candau (2003), multiculturalismo se refere às intensas mudanças demográficas e culturais nas sociedades contemporâneas. A complexa diversidade cultural traz efeitos significativos decorrentes de diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais. E de acordo com Santos, B. S. (2003, p. 26, grifos do autor), “*multiculturalismo* designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’”.

Hall (2003), por sua vez, traz concepções distintas dos termos multiculturalismo e multicultural, explicitando que multicultural é definido como qualificativo e plural. Este termo engloba as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados pela sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida,

multiculturalismo se refere às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

A partir do exposto, e baseando-se em Hall (2003), pode-se perceber que as discussões do multiculturalismo exercem uma função política, cuja intenção baseia-se no fornecimento de suporte para o combate aos problemas enfrentados pelas sociedades multiculturais em função das consequências dos processos migratórios e das diásporas, imbricando também as questões das identidades culturais de indivíduos e grupos, estampando uma forte característica da globalização.

Ponderando estas afirmações, Candau (2008), conceitua o termo multiculturalismo trazendo uma abordagem descritiva e uma propositiva. Através da abordagem descritiva, a autora se refere ao multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais, ditas sociedades multiculturais, podendo afirmar que o contexto histórico, político e sociocultural exerce relações de dependência com as configurações multiculturais. A descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico são enfatizadas por esta concepção. Já o multiculturalismo a partir da perspectiva propositiva é entendido como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social e não simplesmente como um dado da realidade, tratando-se de um projeto político-cultural estruturado na maneira como se trabalham as relações culturais e em como as políticas públicas são concebidas em uma perspectiva democrática.

As sociedades multiculturais apresentam uma intensidade crescente a partir das migrações e deslocamentos dos povos produzindo sociedades étnica ou culturalmente múltiplas (HALL, 2003). A partir da emergência das migrações, da diversidade cultural e da globalização, a escola está sendo chamada a trabalhar com a pluralidade de culturas e a reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrindo espaços para a manifestação e valorização das diferenças, em vez de preservar uma tradição monocultural (MOREIRA; CANDAU, 2003). Não obstante, para Hall (2003), continua-se praticando o “multiculturalismo de boutique”, em que celebram-se os turbantes africanos, os colares de sementes indígenas, a comida japonesa, mas o ensino continua baseado na cultura hegemônica.

Em meio ao contexto migratório, Hall (2003, p. 45), refere que as migrações “estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais [...]”. O imiscuir de diversas culturas estampado na situação das pessoas que, habitando em outro local que não a sua terra natal, acabam sendo pressionadas a se redefinir, a se modificar ou a se adaptar ao novo meio cultural, aderindo a novos costumes, além dos aspectos de sua cultura de origem e suas tradições, unindo assim, aspectos de duas ou mais culturas, formando as culturas híbridas. Estes processos de hibridização cultural são mobilizadores da construção de identidades, sendo vistos como elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2008). Para Eagleton (2005, p. 28), “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas”.

Nesse viés, Hall (2003, p. 27), afirma que as marcas desta hibridização são trazidas pelas comunidades migrantes em sua constituição e que “na situação da diáspora, as identidades tornam-se múltiplas”.

Sua integração vertical a suas tradições de origem coexistem com os vínculos laterais estabelecidos com outras "comunidades" de interesse, prática e aspiração, reais ou simbólicos. Os membros individuais, principalmente as gerações mais jovens, são atraídos por forças contraditórias. Muitos "estabelecem" seus próprios acordos ou os negociam dentro e fora de suas comunidades (HALL, 2003, p. 83, grifos do autor).

Faz-se importante destacar que a abordagem intercultural está focada nas diferenças internas aos próprios grupos e não apenas entre os grupos, e nisso se distingue do multiculturalismo. É discernível, atualmente, uma crise aguda do multiculturalismo como modelo de incorporação da diversidade cultural e esta crise provém, fundamentalmente de o mesmo estar sendo desalojado por um conceito concorrente: o de interculturalismo. Este ocupa o mesmo campo discursivo e emerge como a solução para os defeitos do multiculturalismo, pretendendo através da aplicação de novos princípios, superá-los, e por esse mesmo passo, impor-se como novo modelo de regulação da diversidade cultural (OLIVEIRA, N., 2017).

As inter-relações entre as culturas são enfatizadas pelo interculturalismo, tendo, a partir do seu prefixo, um sentido que se refere à troca, à interação (MOREIRA; CANDAU, 2003). A perspectiva intercultural é defendida por

Candau (2008, p. 22), nesta, as culturas estão em processo contínuo de elaboração, construção e reconstrução e, mesmo tendo suas raízes históricas e dinâmicas, “não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado”. Esta perspectiva visa promover uma educação para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, que reconheça o outro, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria entre os diferentes grupos socioculturais e que favoreça a inclusão das diferenças:

Quando se promove o diálogo intercultural se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzido à vizibilização de algumas expressões culturais destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade (CANDAU, 2008, p. 25).

O processo educativo deve pautar-se na interculturalidade que implica o reconhecimento da existência de múltiplas culturas, cada uma caracterizada por suas especificidades e particularidades, superando toda forma de hegemonização de uma sobre as outras, havendo troca de sentidos e valores que possam enriquecer todas.

Trata-se de um reconhecimento recíproco, tecido mediante um diálogo que implica renúncias e afirmações de todas as partes envolvidas. A interculturalidade não se coloca apenas no plano simbólico, superestrutural. Ela pressupõe uma hospitalidade concreta dos diferentes. A dificuldade de se aceitar o diferente e a sua diferença, de integrá-lo efetivamente. Não basta a tolerância (SEVERINO, 2016, p. 215).

A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza a partir do encontro de valores culturais e do entendimento dessa diversidade cultural como princípio educativo, instigando a aprendizagem de valores sociais e culturais do outro para além da busca pela inclusão de novos conteúdos na realização das práticas pedagógicas na educação escolar, assim como desafiando a repensar as relações sociais, econômicas, políticas, pedagógicas e culturais na sociedade de maneira sensível, investigativa e responsável (SILVA, N. N. 2011).

[...] uma ação docente [...] que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas”

com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161, grifos do autor).

Portanto, conforme explicam Santos e Fernandes (2018), existe um degrau conceitual entre multiculturalismo e interculturalismo. Enquanto que o primeiro propõe a coexistência de diferentes culturas com respeito as diferenças, convivendo em um mesmo local, o segundo procura desenvolver políticas para estabelecer diálogos entre estas culturas, possibilitando as trocas e visando a criação de um sentimento de pertencimento. Ou seja, o multiculturalismo se vale do respeito e aceitação através da tolerância, já o interculturalismo, traz a interação e convivência entre culturas diversas.

O Brasil apresenta uma configuração de diversidade cultural, sendo construído com base em relações entre as diferentes culturas e etnias e isso têm sido uma constante através da história. Nesse pressuposto, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos professores para que a escola não corra o risco de se distanciar dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes dos alunos (CANDAU, 2008).

A diversidade cultural deve ser utilizada dentro do contexto escolar como um todo, seja na aprendizagem de conteúdo, ou na aprendizagem social e de cidadania, sendo necessário, no processo educativo, possibilitar a troca de conhecimentos no âmbito cultural, propiciando um ambiente que dissemine o respeito mútuo e favoreça a aprendizagem em relação à descoberta e exploração de novas culturas.

2.2.3 Identidade

Outro conceito que perpassa parte deste estudo é o de identidade, e para aclarar a sua compreensão, baseou-se em Bauman (2005), que a explica, de forma metafórica, comparando-a à um jogo de quebra-cabeça, o qual é formado por peças ou pedaços, porém, ao contrário do jogo, o quebra-cabeça da identidade só poderá ser compreendido sendo visto como incompleto, “ao qual falem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (BAUMAN, 2005, p. 54). Para Bauman (2005), o quebra-cabeça comum já pressupõe uma imagem final e o trabalho consistirá apenas em unir as peças que já foram elaboradas

de acordo com a imagem. Porém, no quebra-cabeça da identidade será necessário unir peças de imagens diferentes e até mesmo conflitantes sem alcançar um resultado coeso e unificado. Outra grande diferença entre o brinquedo e a construção da identidade é que, no primeiro, todas as peças do jogo estão presentes, não havendo peças sobrando e todas já estão previamente estabelecidas. Ademais, no caso da identidade, o trabalho é “direcionado para os meios”, enquanto que no jogo do quebra-cabeça, a tarefa é “direcionada para o objetivo” (BAUMAN, 2005, p. 55).

Ainda quanto às compreensões de identidade, recorre-se a Hall (2006, p. 8, grifo do autor), que considera a existência das identidades culturais e as define como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso 'pertencimento' as culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. O autor explica que a identidade não é unificada, completa, segura e coerente e que à medida que as representações culturais se multiplicam, o indivíduo é confrontado por uma multiplicidade de identidades possíveis com as quais pode se identificar.

As sociedades da modernidade tardia [...], são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” - isto é, identidades - para os indivíduos (HALL, 2006, p. 17, grifos do autor).

Partindo desse pressuposto, denota-se a existência de múltiplas identidades culturais e a partir dessa multiplicidade de culturas e identidades vem a definição de diversidade cultural. Portanto, a noção de cultura, identidade e diferença está presente na compreensão da diversidade cultural que, para Laraia (2001), engloba as diferenças culturais que existem entre as pessoas e se destaca nas formas da linguagem, vestimentas, danças, crenças, valores, heranças físicas e biológicas, tradições, bem como as formas de organização das sociedades, conforme a sua concepção de moral e de religião, as formas de interação com o ambiente, a identidade própria de um grupo humano em um território e determinado tempo. A herança cultural dos indivíduos desenvolvida através das gerações os condiciona a reagir de forma a depreciar o comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela sociedade, ou a comunidade a qual pertence, favorecendo uma tendência à discriminação e a visão desse comportamento como anormal. Os diferentes

comportamentos sociais, as apreciações morais e valorativas, formam a herança cultural que identifica o indivíduo.

Nessa mesma ótica, Hall (2003), refere que o indivíduo permanecerá como único, mesmo com uma identidade cultural com bases amplas e diversificadas e as formas tradicionais que indicam uma cultura única e completamente homogênea não devem ser aceitas, mas trabalhar a relação dialógica das diferenças e igualdades em um contexto de diversidade e pluralidade cultural. Para Hall (2003, p. 44), “estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”. Pode-se arguir que a cultura e a identidade passam por processos de redescobertas a partir das interações sociais, podendo ser modificadas quando novos ou diferentes aspectos culturais são apresentados.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha. Não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis. E de que as decisões que o próprio indivíduo toma, o caminho que percorre, a maneira como age – a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, pp. 17-18, grifos do autor).

Laraia (2001), defende que o homem é resultado de um processo acumulativo a partir do meio em que foi socializado, tendo herdado o conhecimento e as experiências das gerações que o antecederam, ampliando as suas criatividades a partir do que lhe é colocado à disposição. Ademais, mudança cultural é um processo de adaptação que equivale à seleção natural: “O homem é um animal e, como todos os animais, deve manter uma relação adaptativa com o meio circundante para sobreviver” (LARAIA, 2001, p. 60).

Uma vez que o indivíduo é exposto à diferentes tipos de práticas sociais, habitua-se à diversidade de culturas e obtém novas informações para estruturar sua identidade. Quando apresentado a algo novo é capaz de enxergar o diferente de forma favorável, podendo utilizá-lo para fundamentar ainda mais as questões que cercam sua identidade, assim como repensá-las de forma a se reorganizar no coletivo.

O que isso sugere, de acordo com Hall (2003, p. 44), é que “a cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu trabalho produtivo”. E que o indivíduo está sempre em processo de formação cultural, a essência

da identidade permanece, mas é tolerante a variações. Nas palavras de Bauman (2005, p. 19), “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta”. E para Hall (2003, p. 44), “As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera”.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (HALL, 2006, p. 47).

Hall (1997), considera a cultura como uma interação mútua de todas as práticas sociais, por meio da qual os homens e as mulheres constroem a história, ocupando um lugar central no processo de formação de identidades sociais. Para ele:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 26, grifos do autor).

Entende-se a identidade cultural como uma construção realizada pela identificação pessoal com o outro, na qual a vivência com diferentes culturas é enriquecedora. As escolas precisam estar abertas as questões de identidade e ao respeito à cultura e a diversidade cultural e devem ser ambientes educacionais inclusivos, de respeito e valorização e que se caracterizam por um ensino que não exclui e não categoriza o estrangeiro como diferente.

2.3 INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Partindo-se para a discussão sobre a inclusão e integração, faz-se necessário algumas considerações acerca da compreensão dos dois termos. Estes são empregados para expressar situações diferentes de inserção e se fundamentam em posicionamentos teóricos divergentes.

Integração e inclusão configuram-se como paradigmas diferentes. Enquanto a integração traz a ideia de que o indivíduo deve modificar-se segundo os padrões vigentes da sociedade (MANTOAN, 2003), os processos de inclusão preveem modificações na sociedade com vistas a atender a todas as pessoas (SANTOS, M. P., 2003, BOOTH; AINSCOW, 2012).

A integração é como se fosse uma via de mão única, pois cabe à pessoa modificar-se, adaptar-se e adequar-se, por si só, às exigências da sociedade, “para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita” (MANTOAN, 2003, p. 235). Em contrapartida, a integração, pensada para o contexto do refúgio, é explicitada por André, B. P. (2016, p. 61), como participação na sociedade em um “processo bilateral, mais ativo, uma ação recíproca entre estrangeiros e autóctones”.

Tal como André, B. P. (2016), Moreira, J. B. (2014), também concebe a integração como um processo que supõe adaptação não apenas do recém-chegado como também da sociedade receptora, sendo uma via de mão dupla. Essa condição implica mudança de valores, normas, comportamentos tanto para os refugiados quanto para os membros da comunidade local. Essa abordagem traz oposição à visão da assimilação, na qual “se espera que os refugiados descartem sua cultura, tradição, língua de origem, devendo se integrar na sociedade receptora sem qualquer acomodação recíproca” (MOREIRA, J. B., 2014, p. 88).

O debate conceitual em torno do que constitui integração é um campo que enseja diversas definições e abordagens teóricas e metodológicas entre pesquisadores dedicados ao estudo sobre o tema dos refugiados. Há autores que utilizam ainda o termo integração local, fazendo referência ao processo que se desenvolve quando o refugiado passa a interagir em uma nova sociedade.

Nessa temática, a integração local é considerada um processo que leva a uma solução duradoura para os refugiados, sendo complexo e gradual, com dimensões legais, econômicas, sociais e culturais. Além disso, impõe demandas consideráveis ao indivíduo e à sociedade que o acolhe. Em muitos casos, a aquisição da nacionalidade do país anfitrião é o culminar desse processo (ACNUR, 2017).

Partindo-se para uma abordagem relacionada à educação, André, B. P. (2016, p. 61), aborda o processo de acolhimento do refugiado nas escolas a partir do conceito de integração e relata que:

[...] cada aluno estrangeiro estará mais ou menos propenso a integrar-se, a fazer parte da sua nova comunidade local, a partir do contexto escolar, social e cultural que encontrar, podendo estar condicionado ao tipo de acolhimento com que for recebido.

Não obstante, tratando-se de aclarar as compreensões acerca de inclusão, conforme afirma Santos, M. P. (2003), em um contexto de senso comum e presente em algumas pesquisas, a inclusão costuma ser associada apenas à deficiências, esforços governamentais e não governamentais, ou, ainda, confundida com o movimento pela integração de deficientes. Quando fala-se em inclusão em educação deve-se inquirir que qualquer aluno que esteja sem se beneficiar do processo educacional, seja por qual motivo for, fica em situação de exclusão. Portanto, inclusão se refere a:

[...] quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a submissão de pessoas excluídas: tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que alguém em risco de ser excluído de dado contexto, por qualquer motivo que seja, acabe de fato sendo excluído (SANTOS, M. P., 2003, p. 4).

Norteando-se por esse entendimento, Booth e Ainscow (2012) e Santos, M. P. (2003), trazem apontamentos para um melhor entendimento da inclusão em educação e reiteram processos de aumento da participação e redução da exclusão de todos os alunos, das culturas, dos currículos e das comunidades escolares. Envolve ainda uma abordagem mais ampla na identificação do risco de exclusão e na tentativa de resolver as dificuldades que surgem no contexto escolar.

Inclusão é, portanto, um processo com esforços no sentido de garantir a participação de qualquer pessoa na sociedade em que vive e na qual têm direitos e deveres. E tratando-se de educação, a inclusão pressupõe processos dinâmicos para uma participação plena do aluno e de todos os participantes do processo educacional, numa estrutura em que as práticas sejam delineadas considerando as diferentes características.

A educação inclusiva não se restringe à relação professor e aluno, mas implica em uma compreensão da inclusão como um processo que envolve toda

a comunidade escolar e que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças.

Inclusão contempla, para efeitos de discussão e sugestões para as práticas pedagógicas e de gestão escolares, o incentivo à participação de todo e qualquer membro da escola que esteja em processo ou em risco de exclusão, e no caso particular do educando, de participar também na construção do próprio processo educacional (SANTOS; SOUZA; MELO, 2009, p. 14).

Deve ser, então, uma iniciativa compartilhada, considerando a promoção da aprendizagem, da participação, o combate à discriminação e o respeito à diversidade. Um conjunto de processos que envolve o contexto escolar como um todo em busca da inclusão.

[...] inclusão é um conjunto de processos intermináveis. Ela envolve especificar a direção da mudança. Ela é relevante a qualquer escola, não importa o quanto inclusivas ou excludentes suas culturas, políticas e práticas sejam. Ela requer que as escolas se engajem num exame crítico do que pode ser feito para aumentar a participação e a aprendizagem da diversidade dos alunos dentro da sua localidade (BOOTH; AINSCOW, 2012, p.7).

A participação significa aprender junto com os outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem. Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem. Trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é (BOOTH; AINSCOW, 2012, p.7).

A análise desta interface do processo de inclusão considera que, em função de um contexto cultural diversificado, o espaço escolar deve ser um ambiente socializador que incorpore as diferentes culturas e que todos possam manifestar suas ideias sem que haja exclusão ou discriminação a partir das explicitações de suas vivências. A possibilidade de troca de culturas dentro do ambiente escolar deve propiciar um ambiente que facilite ao aluno refugiado a sua participação, integração e inclusão.

Partindo-se desta premissa, pode-se auferir que o aluno refugiado, ao deparar-se com diferenças culturais e linguísticas, pode enfrentar situações de exclusão no processo educacional. Sendo assim, com a emergência da temática dos refugiados vem a necessidade de promover a inclusão, pressupondo o respeito a sua identidade e cultura, visto que a promoção das condições de sobrevivência não garantem ao refugiado espaços inclusivos, devendo haver por parte da sociedade, a compreensão da condição de

refugiado e da necessidade que este possui de ter o respeito daqueles com quem passará a conviver.

Andrade (2011, p. 136), traz a questão da adaptação cultural como forma de promover a inclusão ao favorecer o sentimento de pertencimento:

A adaptação cultural adequada pode favorecer o sentimento de pertencimento, afastando o sectarismo, a intolerância, e os xenofobismos que atualmente têm desaguado em terrorismo, nacionalizando-se esse estrangeiro nos casos em que a lei permita. A experiência transcultural também é algo bastante enriquecedor para o país que engloba devidamente os refugiados em políticas públicas de inclusão, posto que o imiscuir de culturas diversas somente enriquece a própria cultura.

Cabe acentuar que, neste cenário contemporâneo, permeado por mobilidades, migrações, hibridismos, a experiência transcultural é proposta como uma forma de ampliação de todas as culturas, valorizando a cultura do outro sem abrir mão das culturas peculiares e locais.

A constatação de que a nossa sociedade não propicia adequadamente espaços de interação da diversidade que a compõe, é o primeiro passo para se pensar numa experiência transcultural que permita que as múltiplas formas de cultura, com seus contornos singulares e formas de subjetividade, sejam valorizadas e incentivadas através de espaços de expressão da diversidade, da riqueza cultural e pelas experiências que cada indivíduo carrega consigo, com seus valores e crenças (SANTOS; FERNANDES, 2018, p 15).

Para Weinstein (2013, P. 20), o estudo da migração, sob um viés transnacional, é entendido como um circuito em que existem muitas redes de contato, compromisso, intercâmbio e várias formas de movimento e identidade. “Imigração, desse ponto de vista, não é uma história composta simplesmente de um ponto de origem, a transferência geográfica, e a chegada à terra nova”.

A globalização e as crescentes ondas de imigração vem transformando as relações pessoais e culturais nos mais amplos aspectos da vida social.

Os sujeitos transnacionais buscam, cada vez mais, uma comunicação global em que os valores sejam partilhados, permitindo uma abertura cultural que valorize e acolha os valores do outro em busca de uma identidade transnacional sem abrir mão das identidades e culturas individuais e locais (SANTOS; FERNANDES, 2018, p 15)

Neste aspecto, cabe citar Weinstein (2013, p. 21), que trata da pesquisa transnacional com vertentes que abordam a esfera da cultura e a relação entre o transnacional e o nacional no âmbito do intercâmbio cultural e

representações culturais. “Longe de ver o transnacional apagando o nacional, os dois mostram como ligações além da nação servem para fortalecer a posição de certo grupo ou tendência dentro da nação”.

Uma outra vertente no quadro transnacional consiste em estudos que modificam a imagem de certas formações econômicas, como o papel do capital estrangeiro, o surgimento de um mercado global. A contribuição “é mostrar que as divisões entre ‘nacional’ e ‘estrangeiro’ não são sempre tão claras e bem definidas como imaginamos” (WEINSTEIN, 2013, p. 21, grifos do autor).

A transculturalidade vem ao encontro da necessidade de transformação nas relações e encontros culturais, uma vez que se caracteriza como uma proposta, uma dinâmica que visa “a recomposição das culturas através do respeito, da alteridade, do reconhecimento do outro, através de uma relação dialógica baseada na mobilidade, na flexibilidade, na hibridação” (SANTOS; FERNANDES, 2018, p. 14).

Para André, B. P. (2016), os processos migratórios trazem diversidade cultural, embora esta nem sempre seja valorizada ou mesmo percebida pelas sociedades que recebem os estrangeiros. O “ser estrangeiro” está permeado por preconceitos, indiferenças, o que acaba trazendo o isolamento, também no ambiente escolar. Almeida (2017), refere que quando se pensa ou se pratica educação na sala de aula é necessário ter a sensibilidade de pensar uma educação para todos. A educação deve ser baseada na aprendizagem, não apenas de conteúdos, mas na aprendizagem no sentido de convivência e respeito à nova cultura trazida pelos alunos refugiados.

Portanto, a escola deve ser um espaço de acolhimento, de solidariedade, de garantia dos direitos e, em especial, do respeito as diferenças. O processo inclusivo deve ser planejado na escola, buscando proporcionar um ambiente acolhedor para o aluno refugiado.

Uma educação que se preocupe com a integração cultural e que não exclua o aluno estrangeiro se faz necessária e pesquisas recentes têm trazido algumas reflexões buscando questionar os pressupostos escolares em vista de um currículo favorável a todos os alunos.

A abordagem da perspectiva da diferença x diversidade deve ser considerada na educação, impetrando a necessidade de se pensar o espaço educativo como um espaço de convivência e de aprendizado com a

diversidade. Esse espaço educativo está inserido numa sociedade plural e diversa, onde preconceitos e discriminações precisam ser superados.

Sodré (2006, p. 6), faz uma distinção entre a diversidade e a diferença, referindo a primeira como “um universal concreto de toda realização humana” e a segunda como “um universal abstrato” e defende a ideia de que os homens não são iguais, nem desiguais, mas singulares, coexistindo em sua diversidade.

O senso comum está habituado a pensar a diferença como um ponto de partida, e então julga a partir da “identidade da diferença” do outro, como se a identidade fosse alguma coisa pronta e acabada. Você vê alguém com um turbante na cabeça e pensa que já sabe tudo sobre ele, que é, por exemplo, árabe, logo, islamita, logo investido de determinada disposição frente ao mundo. O racismo apresenta-se geralmente como esse “saber automático” sobre o Outro. Os preconceitos funcionam assim na prática: valem para qualquer outra forma diversa (SODRÉ, 2006, p.8, grifos do autor).

Sodré (2006, p. 9), afirma que “a discriminação vem do fato de ignorarmos afetivamente, intelectualmente que estamos excluindo o outro, o diverso, por não termos possibilidade de lidar existencialmente com a diferenciação” e “aquilo que nós experimentamos de uma cultura, principalmente da nossa, é a diversidade de seus repertórios, onde se mostram hábitos, enunciados e simbolizações” (SODRÉ, 2006, p. 11).

O respeito inclusivo envolve valorizar o outro, reconhecendo as suas contribuições através da sua individualidade e como membro do grupo. A diversidade inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas. “Contudo, seu uso algumas vezes é corrompido assim, e a diversidade fica então associada com alteridade; os diferentes de nós” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 23).

Uma resposta inclusiva à diversidade acolhe a criação de diversos grupos e respeita o igual valor de outros, não obstante as diferenças neles percebidas. Tal interpretação de diversidade faz dela um rico recurso para a vida e a aprendizagem, não um problema a superar. Esta resposta contrasta com uma resposta seletiva que tenta manter a uniformidade pela classificação e divisão das pessoas e as distribui em grupos dispostos segundo uma hierarquia de valor (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 23).

Mantoan (2003, p. 28), retrata resistências das escolas tradicionais mediante o processo de inclusão e a incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade. Alerta que os alunos vêm de

contextos culturais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam.

O papel trabalhoso e necessário de incluir para ensinar cabe à escola e é proporcionado pela troca de ensinamentos acerca de cultura, idioma e hábitos entre os alunos brasileiros e os alunos refugiados. O processo de ensino e aprendizagem deve acontecer de forma inclusiva apesar das dificuldades de comunicação e diferenças culturais que intrinacam a adaptação em uma nova realidade.

2.4 A APROPRIAÇÃO DE UMA NOVA LÍNGUA

O processo de integração do refugiado no país de acolhimento pressupõe também integração linguística, além da preservação da língua materna. Um enfoque para a situação linguística que os refugiados sírios enfrentam no Brasil é necessário já que as dificuldades na comunicação são vistas como barreiras à integração.

Quando o ensino de línguas se dirige a refugiados, as urgências ganham visibilidade, acionando um território de ação ainda em constituição. Desse modo, a análise dos investimentos micropolíticos em sua constituição compõe um espaço importante de ação e reflexão (DEUSDARÁ; ARANTES; ROCHA, 2017, p. 276).

Neste viés, Peres (2015), refere que o aprendizado da língua representa aos refugiados a chance de recomeçar, mas que acaba se tornando um dos maiores obstáculos enfrentados por eles. Segundo a autora, os refugiados sírios “entendem que aprender a nova língua é uma necessidade urgente no processo de integração e reconstrução de suas vidas” (PERES, 2015, p. 22). E conforme São Bernardo e Barbosa (2018, p. 485), para este público,

[...] recém-imerso em uma realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um saber diversificado como: saber agir e saber fazer. Além das inúmeras tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua e a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito da sociedade.

Com os fenômenos migratórios em destaque neste início de século XXI, é progressivamente mais frequente a presença de imigrantes na escola, no

trabalho e nas famílias. Com isso, “as dificuldades sociais, interpessoais e educacionais enfrentadas pelas populações migrantes relativamente a um baixo grau de apropriação da língua de acolhida é cada vez mais perceptível” (BULLA et al, 2017, p. 11).

As políticas linguísticas de ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento para os refugiados sírios devem ser baseadas em uma perspectiva de diálogo intercultural, considerando as especificidades de preservação da língua materna destes grupos como signos de sua identidade, preservando a diversidade linguística e cultural (PERES, 2015).

Peres (2015), em sua pesquisa, depreende que a língua árabe continua sendo preservada por refugiados do Oriente Médio, principalmente em contextos religiosos, sendo seu uso significativo nas práticas religiosas, minimizando o choque cultural e mostrando que é possível manter a sua identidade mesmo em um país culturalmente desconhecido.

[...] Os refugiados acabam sendo prejudicados em todos os setores de suas vidas em virtude da língua. Na esfera pública, por exemplo, poucas são as oportunidades trabalhistas para esses grupos. No meio acadêmico, a formação destas pessoas não é valorizada, e desta forma a língua portuguesa acaba operando como uma fronteira que separa pessoas e culturas, fato que sinaliza para a política linguística universitária que favorece algumas línguas, como o inglês, em detrimento de outras (PERES, 2015, p. 22).

Nesse contexto, a língua não deve ser vista apenas como meio de comunicação, ela representa também a transmissão de experiências entre os povos. É o que estabelece a convivência com outros indivíduos, criando um vínculo entre o sujeito e o coletivo ao qual pertence, contribuindo na formação da sua identidade e valores culturais (PERES, 2015).

Grosso (2010, p. 63), traz o conceito de língua materna, a qual “faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor” e refere que o conceito de língua de acolhimento se aproxima da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito ligado ao contexto de acolhimento e se associa ao contexto migratório, aprendendo o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência

urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação e a primeira forma de integração.

O refugiado, assim como todo ser humano, tem sua identidade construída através da língua. A língua materna, representa para o ser humano, não apenas um símbolo da sua nacionalidade, mas, também, a sua identidade cultural. É importante que os refugiados além de expostos à diversidade cultural, possam continuar usando a sua língua materna mesmo no país estrangeiro, para que a sua identidade seja preservada e a sua cultura, que é veiculada por sua língua materna, seja mantida, mesmo em meio ao processo de integração a uma nova sociedade (PERES, 2015, p. 30).

Para Arantes, Deusdará e Rocha (2016, p. 175), pode-se considerar que a aquisição de uma língua “supõe a inscrição do falante em uma comunidade que será responsável por tal produção e ganhará legitimidade por meio desses textos que é capaz de produzir e de fazer circular”. Esta circularidade é necessária quando se trata de pessoas cuja característica marcante é a de serem refugiados, situação na qual se explicita “a indissociabilidade entre o exercício da língua e o direito – a ser conquistado pelo sujeito – de participação como integrante de grupo(s)” (ARANTES; DEUSDARA; ROCHA, 2016, p. 175).

[...] é fundamental o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, direito de todos os cidadãos, [...] pois é ela que permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão (GROSSO, 2010, p. 71).

Quando se fala no ensino de uma nova língua para refugiados, é importante considerar que a prática deste ensino seja realizada de forma que vá ao encontro das necessidades dessas pessoas, tendo em vista um intercâmbio entre culturas. Ainda, deve-se considerar a sua língua materna e os significados simbólicos atribuídos a essa língua. Os refugiados carregam consigo elementos culturais que os caracterizam e diferenciam dos cidadãos do país que o acolhe, havendo um choque cultural na chegada a um novo país e a uma nova sociedade com características e costumes muito próprios e por vezes, bastante divergentes (PERES, 2015).

Considerando contextos escolares híbridos, a partir da vinda de migrantes e refugiados, é necessário, mais do que o discurso de diversidade escolar, defender “a diversidade por meio da extensão da própria linguagem do povo que acolhe para a soma com os repertórios linguísticos do povo que é acolhido” (BULLA et al, 2017, p. 11).

[...] aprender a língua – cultura do país de acolhimento favorece a inserção sócio profissional dos imigrantes, pois esse conhecimento produz uma maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa qualificações enriquecedoras para quem chega e para quem acolhe (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018, p. 478).

Portanto, é fundamental a aprendizagem da língua portuguesa para fins de adaptação, contudo, é importante ressaltar a importância da língua materna para a preservação de suas tradições, cultura e identidade. Assim, é essencial a implantação de políticas e programas que promovam a inserção de refugiados nas mais variadas áreas de atuação na sociedade, além de garantir o direito de preservação da sua cultura, da qual a língua é o ponto central.

2.5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO

Este subcapítulo versa sobre as possíveis práticas educativas para alcançar a inclusão e integração do aluno refugiado no contexto educacional, buscando atitudes que tragam respeito à diversidade cultural em lugar de preconceitos e discriminações.

Silva, N. N. da (2011) defende que na educação escolar, as práticas pedagógicas devem ir além da inclusão de novos conteúdos e o professor é desafiado a repensar as relações étnicas, sociais, econômicas, políticas, pedagógicas e culturais. Nesse sentido, a diversidade cultural deve ser entendida como princípio educativo que conduz à aprendizagem de valores sociais e culturais do outro, não de forma hierárquica, mas dialógica e relacional.

Para Morin (2000, p. 61), uma das vocações da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana, que levaria à tomada de conhecimento e de consciência, “da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra...”. A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana que coloca o ser humano contextualizado no universo e ao mesmo tempo reconhece a diversidade cultural a tudo que é humano. Para ele:

O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária. [...] O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição (MORIN, 2000, p. 52).

Para Perrenoud (2000), uma educação para a tolerância e para o respeito às diferenças exige que o professor seja tolerante e respeitoso, para conseguir a adesão dos alunos apesar de saber da existência dos preconceitos da sociedade e da família presentes no aluno e defende que:

Mais uma vez, a formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática – reflexiva – dos valores a inculcar. E, ainda aqui, as intenções de formação confundem-se com as exigências da vida cotidiana. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo. Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade (PERRENOUD, 2000, p. 147).

Sendo assim, é preciso que o professor atue fazendo uma reflexão crítica de sua prática e construa uma educação inclusiva de maneira eficaz. A prática pedagógica não pode ser entendida como apenas acolher o aluno refugiado que chega. Mas sim, fazer com que este se sinta parte do processo social e educativo através de práticas que levem suas vivências para a sala de aula. Compreender o outro pressupõe aceitação de ideias, convicções e escolhas divergentes. Nesse sentido, Morin (2000, p. 104), enfatiza:

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

Dentro do processo pedagógico, torna-se importante que o professor trabalhe para o desenvolvimento da ética, da solidariedade, da compreensão, do respeito à diversidade individual e favorecer a relação dialógica entre teoria e prática. Para Morin (2001), o trabalho pedagógico deve levar em consideração a interdisciplinaridade dos conteúdos, contextualizando e globalizando o conhecimento. É necessário promover a interligação dos conhecimentos das diferentes áreas de estudo para a compreensão da complexidade do mundo. Perrenoud (2000), defende que a formação dos

professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos.

O professor deve partir das representações que o aluno traz ao chegar à escola e abrir espaços de discussão para a construção do conhecimento. Para Perrenoud (2000, p. 35), esta construção “é uma trajetória coletiva em que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução do problema”.

A competência requerida é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (PERRENOUD, 2000, p. 27).

Perrenoud (2000), argumenta que, para atingir a competência profissional, deve haver uma compreensão sociológica, didática e psicológica no sentido de fazer surgir, além de manter o desejo de saber e de aprender. De outro lado, deve haver habilidade sobre a transferência dos conhecimentos, com recursos no campo da transposição didática, das situações, das competências, do trabalho para auxiliar os alunos a conceberem as práticas sociais para as quais são preparados. O professor, assim, deve:

[...] despende energia e tempo e dispõe das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (PERRENOUD, 2000, p. 25).

A educação para o ensino e aprendizagem não pode partir do pressuposto verbalista ou ativista, mas da reflexão e ação e deve estimular a construção da ação educativa para a democracia, promoção do diálogo, respeito à diversidade. Segundo Freire (1992), educador e educando não nascem prontos, vão se construindo no decorrer do processo formativo, assim

como a construção democrática, que faz parte do ser humano histórico e que se encontra em constante movimento e aperfeiçoamento.

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela [...] o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade continuada. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 1980, p. 81).

O autor defende a educação como conhecimento crítico e que somente através de uma consciência crítica o sujeito desenvolverá a capacidade de se comprometer em transformar a realidade. O pressuposto central da educação perpassa a construção do conhecimento com o educando, formando-o para ser sujeito de sua própria ação, história e educação.

Citando-se a condição do refugiado, Muraro (2017, p. 95), a define como uma reprodução da “experiência deseducativa da barbárie”, a qual “limita a possibilidade de crescimento das pessoas, de sua identidade cultural e da prática democrática”. Para ele, esta “experiência deseducativa”, estampa a educação tradicional, que diminui a capacidade de pensar e de fazer experiências devido a exigência de memorização em função de interesses e experiências distantes dos alunos. Esta prática não desenvolve as capacidades de enfrentamento dos problemas reais dos alunos e de sua sociedade (MURARO, 2017, p. 96).

A educação tradicional carrega consigo os conteúdos formalizados, prontos e não modificados. O aluno é o receptor dos conteúdos. Os guarda sem questionamentos. Já o professor, não relaciona novos conceitos dificultando a participação inclusiva na sala de aula.

Em consonância com as ideias ora citadas, pode-se descrever que o principal problema da educação tradicional é que esta se preocupa com a reprodução de um modelo pronto sem interferências por meio de discussões e trocas de experiências e não desenvolve assuntos inerentes à troca de cultura. Contrapondo-se à educação tradicional, percebeu-se durante a observação participante na aula de História da Escola Tempo Feliz, que este modelo já não é percebido ou vivenciado nas salas de aula:

Além do recurso do livro didático, após a explicação das atividades decorrentes do dia pela professora, foi solicitado aos alunos que

lessem em voz alta um parágrafo do conteúdo do livro. O pesquisador atentamente observou a adaptação com a língua e a presença de habilidade com a leitura pelo estudante sírio, sabendo que a leitura é uma habilidade fundamental de desenvolvimento da língua. Dessa forma, percebeu-se então que o aluno sírio lê bem no idioma português, porém, em alguns momentos, tem dificuldades com a fonética das palavras. Constatou-se também que não há adaptações nas aulas. Sendo utilizado quando necessário, pelo estudante sírio, o celular para traduções de palavras quando há dúvidas do seu significado. Percebeu-se que os alunos refugiados interagiram com o alunos brasileiros e com a professora e são educados e respeitosos com o professor. Constatou-se também, que já não há mais muitas dificuldades em relação à comunicação, os alunos participam da aula, fazem perguntas (RELATÓRIO DE CAMPO 14).

Sendo assim, cabe ao professor, como mediador do processo pedagógico, fazer de suas aulas um ambiente prazeroso tanto para os alunos estrangeiros quanto para os brasileiros. As aulas devem ser planejadas, levando em consideração as vivências culturais de todos os alunos e mais especificamente no que se refere ao aluno estrangeiro, buscando informações de seus hábitos culturais e crenças e envolvendo sua cultura com os conteúdos obrigatórios do currículo.

Nesse viés, cita-se Gallo (2002, p. 171), que compreende a educação sob duas concepções, a educação maior e a educação menor, e enfatiza o professor como “militante”, defendendo que este “seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo”.

[...] o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente (GALLO, 2002, p. 171).

Para Gallo (2002), a educação menor pode ser compreendida como um ato de revolta contra os fluxos instituídos e de resistência às políticas impostas, sendo a sala de aula um espaço a partir do qual são traçadas estratégias, produzindo um presente e um futuro aquém ou além de políticas educacionais.

Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (GALLO, 2002, p. 173).

A educação deve contribuir para a auto formação da pessoa, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2001, p. 65).

À educação compete também a tarefa de ajudar o homem a situar-se no meio físico e a tirar maior proveito possível das condições que este lhe oferece, cabendo ao professor fazer o processo mediador das atividades, dando-lhes pistas para o educando encontrar a melhor maneira de assimilar o processo (SAVIANI, 1996, p. 36).

Torna-se necessário que o ensino universal seja valorizado e que os professores se conscientizem de sua responsabilidade social perante o ensino, preocupando-se em integrar o aluno refugiado no processo e levando o mesmo a compreender o mundo em que vive. Freire (1983), reforça que é preciso considerar uma sociedade que passa constantemente por transição, devendo dessa forma, contestar uma educação que não leva à discussão de ideias, nem tampouco a produção de novos conhecimentos.

Assim, através da ênfase nas diferenças, busca-se compreender o processo de inclusão e integração do aluno refugiado no contexto escolar, tendo como propósito o alcance de uma educação que considere o universo cultural no qual o aluno está inserido, que valorize a vivência do indivíduo no processo educacional. Faz-se uma crítica à educação e à práticas escolares que carregam uma concepção excludente, induzindo os alunos à simples repetição de conhecimentos, não proporcionando, nem tampouco possibilitando a discussão de problemas emergentes do cotidiano e a construção de uma educação participativa e conscientizadora. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, a tratativa dada à educação é indispensável, levando em consideração a continuidade dos estudos no novo país, assegurando o direito ao refugiado de estudar e se integrar com o meio social em que é inserido.

CAPÍTULO 3 – OS REFUGIADOS E AS LEIS

Este capítulo traz uma abordagem referente as leis internacionais e leis brasileiras para os refugiados e traça a sua evolução histórica, bem como as suas possíveis fragilidades. Ademais, fundamenta-se nas relações entre as leis da educação e a inclusão do aluno refugiado no ambiente escolar, analisando os documentos que regem a educação para compreender os direitos dos alunos refugiados acerca dos contextos inclusivos. Reporta ainda o que as leis abordam quanto ao processo de inclusão e integração no âmbito escolar.

3.1 A LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL PARA REFUGIADOS

Este subcapítulo aborda a evolução histórica das leis para os refugiados em um contexto internacional, fundamentando-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, Protocolo de 1967 e Declaração de Cartagena de 1948.

A partir do século XX, inicia-se um processo de regulamentação deste fenômeno que envolve os refugiados. As Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos tornaram-se instrumentos de proteção e promoção dos direitos (MARINUCCI; MILESI, 2003).

O regime legal específico que protege os direitos dos refugiados é conhecido como proteção internacional dos refugiados e a necessidade deste regime se justifica pelo fato de que os refugiados são pessoas em uma situação específica que exige proteção adicional, sendo o direito de procurar e se beneficiar de refúgio, um direito garantido pelo artigo 14º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ACNUR, 2017). A Declaração Universal dos Direitos Humanos criada em 10 de dezembro de 1948, tornou clara a consciência de que os direitos humanos: “por brotarem imediatamente da dignidade humana, são universais, invioláveis e imutáveis” (SANTIAGO, 2003, p.47). Com a mesma finalidade foi criado o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, o ACNUR, que foi estabelecido em 1950 com o propósito principal de prestar auxílio aos governos nacionais que recebessem refugiados, facilitando a integração local deste refugiado ou auxiliando no

repatriamento voluntário (MILESI, 2003). Além disso, a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, conhecida como Convenção de 1951, foi formalmente adotada em 28 de julho de 1951, tendo como finalidade a resolução da situação dos refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial, define quem vem a ser um refugiado e estabelece os direitos e deveres entre refugiados e países acolhedores (ACNUR, 2017).

Dentre as disposições da Convenção de 1951, o princípio de *non-refoulement* que significa não devolução, contido no Artigo 33º, é o alicerce do regime de proteção e tratamento dos refugiados. De acordo com este princípio, refugiados não podem ser expulsos ou devolvidos a situações onde suas vidas ou liberdade possam estar sob ameaça e os Estados são os primeiros responsáveis por assegurar essa proteção.

Nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou repelirá um refugiado, seja de que maneira for, para as fronteiras dos territórios onde a sua vida ou a sua liberdade sejam ameaçadas em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou opiniões políticas. Contudo, o benefício da presente disposição não poderá ser invocado por um refugiado que haja razões sérias para considerar perigo para a segurança do país onde se encontra, ou que, tendo sido objeto de uma condenação definitiva por um crime ou delito particularmente grave, constitua ameaça para a comunidade do dito país (CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1951).

Todavia, com o passar do tempo, surgiram novos grupos de refugiados necessitando de proteção e que não se encaixavam na definição da Convenção de 1951, na qual apenas as pessoas que se tornaram refugiadas em decorrência de acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 eram contempladas (PACIFICO E MENDONÇA, 2010).

Com a emergência de novas situações geradoras de conflitos e perseguições, surgiu a necessidade de providências que colocassem os novos fluxos de refugiados sob a proteção da Convenção de 1951. Assim, um Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados foi preparado e submetido à Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1966, foi assinado no dia 31 de janeiro de 1967 e entrou em vigor em 4 de outubro de 1967 (ACNUR, 2017). O Protocolo de 1967 procurou remover as reservas geográficas e temporais, promovendo avanços quanto à ampliação de um conceito mais objetivo (PACIFICO; MENDONÇA, 2010).

Em 1984, foi criada a Declaração de Cartagena, um documento com o objetivo de proteger os refugiados da América Central e enfatizava os motivos que diferenciavam os refugiados da Europa e da África dos que viviam na América Latina, adaptando a definição à região. Tinha como objetivo também a discussão da Convenção de 1951, no que tange ao regresso forçado, consagrando o princípio de *non-refoulement* (ACNUR, 2017). A Declaração de Cartagena estendeu o conceito da Convenção de 1951, considerando refugiadas também as pessoas que tenham fugido dos seus países devido a ameaça à vida, segurança ou liberdade pela violência, conflitos internos, violação dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública.

Mesmo com uma política migratória regulamentada, Rocha e Moreira (2010, p. 28), referem que o regime internacional para refugiados enfrenta problemas que se referem “ao seu desenho institucional, vale dizer, ao mandato para o qual foi designado e às suas fontes de financiamento”. Esta política migratória impõe uma diferenciação entre nacionais e não nacionais, determinando que apenas os primeiros têm direitos dentro do Estado em questão. Isto leva ao enfraquecimento do multiculturalismo, do respeito e da valorização do outro, ao passo em que fortalece o nacionalismo (WERMUTH; SENGER, 2017). Sendo assim:

As legislações que possibilitam a legitimação da política migratória autoritária e desumana são extremamente duras com quem chega de fora em busca de um lugar para viver. Além da tipificação da conduta da imigração irregular, o que já constitui afronta aos direitos humanos, muitas das legislações repressoras possuem alto índice de discricionariedade no tratamento dos imigrantes, o que ocasiona inúmeras violações dos direitos e garantias promulgadas nos documentos internacionais e nacionais de defesa dos direitos humanos. Ou seja, os ordenamentos jurídicos nacionais, elaborados em razão da soberania estatal, são os principais legitimadores da política migratória excludente. É a lei (o direito) que sustenta a muralha construída pelos países para barrar a presença de imigrantes em seus territórios (WERMUTH; SENGER, 2017, pp. 129-130, grifo do autor).

Rocha e Moreira (2010), ao se referirem à agência do ACNUR, a percebem como uma instituição que, embora tenha certa liberdade de ação, está condicionada à doação de países ricos e moldada por interesses políticos, enfrentando dificuldades políticas para fazer valer o seu propósito humanitário. O ACNUR ao mesmo tempo em que fornece ajuda a um grande número de

peçoas, sendo bem sucedida em ações humanitárias, também recebe críticas por nem sempre conseguir proteger a população que se encontra vulnerável em situações de extrema violência. Para Rocha e Moreira (2010, p. 25), “os limitados fundos podem estar beneficiando a população afetada e os demais grupos, mas não especificamente os refugiados”.

Outro problema que tem sido apontado pelos críticos é a falta de transparência e *accountability* nas atividades da agência. A ausência de informação confiável e adequada sobre suas capacidades, planos e objetivos compromete sua imagem, principalmente frente aos doadores. A instituição é marcada por forte poder de centralização e é pouco transparente sobre seus dados financeiros (o que remonta à discussão sobre sua autonomia ou dependência dos doadores). Também é acusada de nem sempre ser eficiente no uso desses recursos, estando sujeita à corrupção e fraude. Nesse ponto, discute-se ainda a efetividade da organização, que perde legitimidade frente aos países, o que dificulta o fortalecimento do regime para refugiados (ROCHA; MOREIRA, 2010, p. 26, grifos do autor).

Ao se tratar dos campos de refugiados sob a administração da agência ACNUR, Rocha e Moreira (2010), comentam que quando deveriam se constituir em solução provisória e urgente, tem-se prolongado por anos ou décadas. Relatam também a precariedade das condições de vida nestes campos e a carência de provimentos básicos, havendo ainda, a falta de proteção e segurança, pois alguns são instalados muito próximos de onde se desenrola o conflito armado, dentro do país de origem ou nas fronteiras com outro país, colocando em risco a população refugiada.

[...] o uso de recursos financeiros distribuídos pelos países doadores gera limitações políticas, comprometendo a autonomia da instituição, que fica atrelada às diretrizes dos Estados. Há uma tendência dos doadores de impor condições no uso dos fundos, direcionando-os a programas específicos em certos países. Isso leva a um difícil dilema: os casos em que os interesses estatais conflitam com as demandas e necessidades dos refugiados (ROCHA; MOREIRA, 2010, p. 24).

Portanto, nota-se que a legislação incorpora valores humanitários fundamentais sendo reconhecida como um instrumento capaz de proporcionar proteção aos refugiados em um ambiente em constante mudança. Porém, ainda há desafios quanto à proteção dos refugiados e a sua integração, o que pressupõe também garantir que os Estados venham a cumpri-la, implementando-a com responsabilidade compartilhada entre os países e instituições de proteção aos refugiados. Cabe então aos estados promover a

eficácia deste instrumento que traz em seus artigos o respeito aos valores fundamentais aos seres humanos, articulando propostas que visam a propagação de medidas necessárias para a proteção dos refugiados.

3.2 A LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA REFUGIADOS

Este segundo subcapítulo traz um levantamento da legislação para os refugiados, no Brasil, retratando cronologicamente os avanços do país nesta temática. Entre as medidas jurídicas, o Decreto nº 50.215, de 1960, que aprovou a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, e em 1972 a aprovação do Protocolo de 1967. Ainda, o Estatuto do Estrangeiro regulamentado pela Lei nº 6815 de 1980, a Constituição da República de 1988, a Lei 9.474/1997 e recentemente a Nova Lei de Migração nº 13.445/2017, marcam a proteção do refugiado pelo ordenamento jurídico brasileiro.

O Brasil tem sido acolhedor dos refugiados e o governo brasileiro vem mantendo uma política diferente da de muitos países europeus em relação aos refugiados sírios, o que tem feito diferença no acolhimento destes migrantes. Em 1960, o Congresso Nacional aprovou a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, através do Decreto nº 50.215 e em 1972 aprovou o Protocolo de 1967, após as limitações serem suprimidas. Desta forma, tanto no plano interno quanto no plano internacional, o Brasil se comprometeu em acolher e proteger os refugiados que se encontrarem em seu território (MOURA, 2016). A proteção do refugiado, pelo ordenamento jurídico brasileiro, conta com duas bases legais, que são a Constituição da República de 1988 e a Lei 9.474/1997, além dos documentos internacionais aos quais aderiu (PACIFICO; MENDONÇA, 2010).

O processo de institucionalização do tema dos refugiados no Brasil se constituiu com base na aprovação de uma legislação nacional específica, sendo que a Lei 9.474/1997 trouxe a definição do termo refugiado, que contemplava não apenas aquela da Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas), mas também a chamada definição ampliada trazida pela Declaração de Cartagena. Entre as inovações, cita-se o direito de reunião familiar, estendendo-se a concessão do refúgio aos demais membros da família do refugiado, o direito de trabalhar no país ainda na condição de

solicitante de refúgio antes da decisão final sobre o reconhecimento do estatuto de refugiado e a permissão de residência provisória no país, tanto para o solicitante como os membros de sua família, recebendo documentos provisórios de identidade após o pedido de refúgio (VIEIRA; MENEZES; SILVA, 2017).

A lei brasileira de refúgio nº 9.474/1997 criou o Comitê Nacional para os Refugiados, o CONARE, órgão responsável, principalmente, pela formulação de políticas para refugiados no país. A lei também garante documentos básicos aos refugiados, incluindo documento de identificação e de trabalho, além da liberdade de movimento no território nacional e dos demais direitos civis (ACNUR, 2017).

O que regia as regras de imigração no Brasil era o Estatuto do Estrangeiro, de 1980, uma legislação defasada herdada da ditadura militar e que enxergava o migrante como uma ameaça e que somente seria aceito na sociedade se trouxesse vantagens econômicas, sem receber contrapartida pela contribuição ao desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2017).

Wermuth e Senger (2017, p. 131), criticam o Estatuto do Estrangeiro de 1980, a medida em que este classifica o migrante como “contrário à ordem pública” e aos “interesses nacionais”. Os conceitos são vagos e “abrem possibilidade à discricionariedade dos órgãos e instituições responsáveis pela política migratória”. De acordo com os autores (WERMUTH; SENGER, 2017), o Brasil, assim como outros países considerados emergentes e ainda aqueles desenvolvidos, adotam em sua legislação, uma postura contrária aos direitos humanos.

Não obstante, percebe-se um esforço do governo para garantir direitos e auxílios mínimos, não somente aos refugiados sírios, mas aos das demais nacionalidades. Portanto, mudanças políticas e de paradigma que garantam o direito a pertencer estão ocorrendo. O estatuto do Estrangeiro elaborado durante os anos de 1980, período da ditadura militar no Brasil, garantia a entrada de estrangeiros visando a mão de obra para o trabalho. Este foi revogado dando lugar a outras leis que tem por objetivo dar aos refugiados, os mesmos direitos que detém os brasileiros.

As políticas migratórias no Brasil viviam o paradoxo de uma legislação baseada na segurança nacional em plena ordem democrática. O Estatuto do

Estrangeiro, além de ultrapassado na dimensão política, “engessava a tomada de decisões voltadas ao acolhimento e à integração dos imigrantes” (OLIVEIRA, A. T. R. de, 2017, p. 171).

Wermuth e Senger (2017), tratam da criação da nova Lei de Migrações (Lei nº 13.445/2017), sancionada no Brasil em 24 de maio de 2017, como uma tentativa de reger o tema da imigração sob um prisma mais humanitário e voltando as atenções para os direitos humanos do migrante e suas características individuais.

Neste cenário jurídico, o Brasil se transformou em um dos países que possui uma das legislações mais inovadoras e atualizadas do mundo quanto aos refugiados. A lei nº 9.474/1997 adota um conceito amplo, inspirado na Declaração de Cartagena de 1984, que considera refugiado também o indivíduo que, devido “a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país” (PACIFICO; MENDONÇA, 2010, p. 172). O refúgio é concedido ao imigrante por fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. Enquanto tramita um processo de refúgio, pedidos de expulsão ou extradição ficam suspensos (BRASIL, 2017).

Através da lei do Refugiado, 9.474/1997, qualquer pessoa pode solicitar o refúgio no Brasil, porém só é concedido às vítimas de perseguições políticas ou pessoas oriundas de países em guerra civil e dá aos refugiados os mesmos direitos e deveres dos estrangeiros no Brasil, levando-se em consideração a situação atípica em que foram obrigados a deixar o país de origem (ACNUR, 2017). A Constituição da República do Brasil e a Lei 9.474/1997 funcionam como base legal para a criação e a implementação de políticas públicas que visam à assistência e à integração dos refugiados e são imprescindíveis para assegurar a efetivação do direito ao trabalho, à saúde e à educação (PACIFICO; MENDONÇA, 2010). Conforme Andrade (2011), a problemática dos refugiados e os problemas humanitários consequentes do refúgio envolvem diversas outras áreas, como desenvolvimento, economia, direitos humanos e educação.

Ao cumprir o dever moral e a obrigação legal concernentes à qualidade de signatário da Convenção de Genebra de 1951 e do Protocolo de 1967 e, sobretudo, ao atender a esse sentimento universal de justiça que municia as grandes causas humanitárias, o

País se consolida como agente ativo na promoção da indispensável paz no mundo (MELLO, 2003, p. 10).

O CONARE é formado por representantes dos Ministérios da Justiça, das Relações Exteriores, do Trabalho, da Saúde, da Educação, do Departamento da Polícia Federal e da sociedade civil, representada pelas instituições religiosas, todos com direito a voto. O representante do ACNUR também se faz presente, com direito a voz. Dentre as atribuições do Comitê estão o julgamento em primeira instância dos pedidos de refúgio, ou seja, realizar o processo de elegibilidade pelo qual se reconhece o estatuto de refugiado e a determinação da perda e cessação da condição de refugiado além de orientações quanto às ações necessárias para a eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados (VIEIRA; MENEZES; SILVA, 2017).

Todos os pedidos de refúgio contêm um processo no qual é analisado se o solicitante possui um fundado temor de perseguição por meio de uma entrevista pessoal com um oficial do governo brasileiro, responsável por determinar a sua condição de refugiado. Essa análise envolve dois elementos, sendo um subjetivo que são as declarações e alegações do solicitante e outro elemento objetivo, no qual as alegações de perseguição do solicitante encontram respaldo nas informações do país de origem, fornecidas por agências internacionais e governamentais. O plenário do CONARE delibera em reuniões mensais sobre os pedidos e dá decisão que pode sofrer recurso, decidido pelo ministro da Justiça e aplica o refúgio à casos em que a necessidade de proteção atinge a um número elevado de pessoas, é fundamentado em motivos religiosos, raciais, de nacionalidade, de grupo social e de opiniões políticas, é suficiente o fundado temor de perseguição, tem caráter universal, aplica-se de maneira apolítica e é uma medida de caráter humanitário (BRASIL, 2017).

A Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997, afirma que:

Art. 5º O refugiado gozará de direitos e estará sujeito aos deveres dos estrangeiros no Brasil, ao disposto nesta Lei, na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, cabendo-lhe a obrigação de acatar as leis, regulamentos e providências destinados à manutenção da ordem pública.

Art. 21. Recebida a solicitação de refúgio, o Departamento de Polícia Federal emitirá protocolo em favor do solicitante e de seu grupo

familiar que se encontre no território nacional, o qual autorizará a entrada até a decisão final do processo.

Art. 48. Os preceitos desta Lei deverão ser interpretados em harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, com a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, com o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 e com todo dispositivo pertinente de instrumento internacional de proteção de direitos humanos com o qual o Governo brasileiro estiver comprometido.

Além das leis citadas, em 24 de maio de 2017 foi sancionada a Lei nº 13.445/2017, conhecida como a Nova Lei de Migração que foi proposta para substituir o Estatuto do Estrangeiro regulamentado pela Lei nº 6815 de 1980 e define, entre outros, os direitos e os deveres do migrante e do visitante no Brasil e regula a entrada e a permanência de estrangeiros. Esta nova lei não traz mais o termo estrangeiro, mas sim migrante. O primeiro termo remete à ideia de afastamento, aludindo a alguém estranho no país, que não é bem-vindo. Por mais que a nova lei seja uma conquista e uma mudança de paradigma, ela não mudará de imediato o cenário já instaurado no Brasil, e nem será aplicada instantaneamente (BRASIL 2017).

Observa-se que a atuação do Brasil, no contexto das leis está avançada e pode ser vista como modelo no que se refere à proteção dos direitos humanos. Cabe aqui, uma reflexão sobre o ordenamento jurídico de outros países que, diferente do caso brasileiro, adotam medidas restritivas aos imigrantes e refugiados. Cita-se Reis (2006), que retrata em seus estudos, a forma como a temática da imigração é tratada na França e nos Estados Unidos. Segundo a autora (REIS, 2006, p.72), a questão migratória é tratada como “parte de uma agenda de segurança [...]” e se consolida na adoção de políticas que visam restringir a emigração de países pobres, além de restrições aos direitos dos imigrantes já estabelecidos. Estas políticas restritivas têm sido um padrão que se consolida também em outros países, não apenas nos Estados Unidos e França. Em sua análise, a questão da imigração nestes países tem demonstrado uma tendência em tratá-la como um problema de segurança, no sentido cultural e econômico e de preservação da ordem social, pautando-se na correlação dos imigrantes com o aumento da criminalidade, e ainda na criminalização da imigração ilegal.

A consolidação de um "espaço de segurança" regido por determinadas regras, e onde os indivíduos têm determinados direitos

reconhecidos, parece caminhar de mão dada com a estigmatização de determinados países e pessoas como "ameaças", o que justificaria a limitação de suas liberdades e de seus direitos (REIS, 2006, p. 72, grifos do autor).

Contrariamente ao exposto, o Brasil se configura como um país acolhedor a imigrantes e refugiados. Porém, Pacífico e Mendonça (2010) citam que, embora a postura do Brasil em seu ordenamento jurídico possa ser vista como modelo, na prática, ainda há muito a ser realizado, sendo necessária, além de uma conscientização nacional, a educação interna para a acolhida de refugiados a fim de evitar receios e preconceitos, o que dificulta as ações dos programas de assistência, proteção e integração dos refugiados na sociedade brasileira. De acordo com Calegari e Justino (2016), esta proteção está centralizada em questões jurídicas em detrimento de políticas de integração para essa população. Outrossim, a partir dos avanços configurados pela nova Lei de Migração,

[...] espera-se que, [...] efetivamente represente uma ruptura paradigmática no tratamento da imigração. Isso porque, como salientado, a nova Lei de Migrações abandona a perspectiva da segurança nacional do antigo "Estatuto do Estrangeiro", criando garantias para o tratamento igualitário dos migrantes que entram no Brasil. Por outro lado, o artigo 3º da nova Lei afirma como princípios da política migratória brasileira, dentre outros, a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos, enfatizando a acolhida humanitária e repudiando a xenofobia, bem como vedando a criminalização da imigração. Acredita-se, portanto, que a nova legislação possa representar uma alternativa às perspectivas xenofóbicas e discriminatórias que pautam o tratamento legal da imigração na contemporaneidade (WERMUTH; SENGER, 2017, p. 143, grifos do autor).

Para Moura (2016), é notório o empenho brasileiro em receber refugiados, porém, o Brasil não tem apresentado condições e estrutura para estabelecer esses refugiados. Cabe ao Estado, primeiramente, garantir a dignidade humana a estas pessoas e oferecer condições básicas para o seu estabelecimento.

Oliveira, A. T. R. de (2017, p. 174), destaca que o novo arcabouço jurídico representa um grande avanço na questão migratória, sendo que:

[...] o maior avanço foi acabar com o anacronismo do Estatuto dos Estrangeiros, aparato jurídico inspirado num regime de exceção, cuja base se assentava na doutrina da segurança nacional e que vigorava mesmo depois da aprovação da Constituição Democrática de 1988, que, entre outros objetivos, se colocava como missão sepultar os resquícios jurídicos da ditadura militar. O avanço mais geral reside na

mudança de enfoque desse novo marco legal das migrações, agora com ênfase na garantia dos direitos das pessoas migrantes, [...].

Apesar dos esforços, muitos são os desafios para conseguir integrar dignamente pessoas com realidades culturais diferentes e, apesar de o Brasil ser reconhecido mundialmente como um país acolhedor, muitos são os obstáculos passados por esses indivíduos até que sejam legalmente formalizados e instituídos no território brasileiro. A ideia não é somente abrigar, mas implementar condições para acolher, cabendo ao governo se articular, desenvolver métodos para incluí-los na sociedade proporcionando as condições básicas necessárias.

Para Oliveira, A. T. R. de (2017), o país passa a ter uma das legislações mais modernas no que tange às políticas migratórias, com avanços no tratamento dos pilares que sustentam a integração do migrante à sociedade brasileira ao assegurar o acesso aos serviços, garantia de reunião familiar, reconhecimento da formação acadêmica obtida no exterior, permissão para associação sindical e política, auxílio à inclusão laboral, repúdio às práticas de discriminação e descriminalização da migração.

Não obstante, Andrade (2011), questiona o porquê de ainda existirem violações de direitos dos que se encontram em situação de refúgio, mesmo este fenômeno não sendo algo novo e com a criação de regimes jurídicos que visam a proteção dos direitos humanos.

[...] uma abordagem holística e multidisciplinar que pretenda efetivamente proteger as vítimas do conflito sírio, aponta para uma volta, antes de mais nada, à proteção enraizada nos direitos humanos, posto que ao se violar artigos do Estatuto dos Refugiados de 1951, violou-se antes o direito à segurança, à vida, à liberdade do ser humano e nacional sírio (ANDRADE, 2011, p.128).

Além dos obstáculos para a promoção dos direitos humanos aos refugiados, há vários outros desafios que dificultam a inclusão e integração deste grupo no país, desafios que não estão resguardados na jurisdição do Brasil (MOURA, 2016). Deve ser levado em conta que os refugiados são pessoas que enfrentaram realidades difíceis, violência, supressão de direitos básicos. Sendo assim, o Brasil, como país acolhedor não pode agir de forma a manter ou prolongar essa situação, devendo, portanto, haver uma estruturação correta da acolhida para que sejam dadas condições de reconstrução da sua

vida em solo brasileiro e assim favorecendo uma vida digna. De acordo com Moura (2016), o apoio estatal local mostra-se insuficiente, sendo as leis brasileiras superficiais, pois levam em conta as questões de documentação em detrimento de necessidades relacionadas à educação, saúde, moradia.

Cita-se ainda que, para a concessão do refúgio, são avaliados critérios, passando por uma espécie de inspeção que investigará a trajetória e reais motivos da fuga, para assim ser aceito ou não no país e usufruir de direitos semelhantes aos dos brasileiros.

Para Andrade (2011), uma crítica recorrente é relacionada às entidades de apoio, representadas por seus profissionais e voluntários, que por vezes, agem de forma alheia e despreparada, sem conhecer a realidade e os problemas específicos dos refugiados, impossibilitando-se uma abordagem adequada dos problemas.

Muitos dos voluntários descuidam-se não raras vezes do conhecimento da cultura do refugiado, dos seus costumes e história, incorrendo até em abordagens psicológicas inadequadas que fazem a vítima reviver traumas dolorosos passados em decorrência de conflitos armados no país de origem do migrante (ANDRADE, 2011, p. 131).

Moura (2016), cita que a Lei Nº 9.474 não expressa temas relacionados à educação, moradia, saúde e discriminações sofridas por pessoas em situação de refúgio e que este fato dá margem à violação dos direitos fundamentais deste grupo e limita a responsabilidade do Estado brasileiro em deliberar sobre estas questões.

Reforçando essa ideia, Andrade (2011), refere que o problema dos refugiados pode ser visto também quando se trata da questão da responsabilidade do país receptor e os problemas desta recepção:

[..] O que se tem verificado muitas vezes é uma irresponsabilidade total dos países de origem e um comportamento esquivo do Estado receptor. O Estado receptor, ainda que signatário do Estatuto dos Refugiados, tem muitas vezes minado as proteções e garantias estabelecidas no Estatuto dos Refugiados despidoradamente, como no caso sírio. Há violações de toda sorte, sendo perpetradas sem qualquer cerimônia ou constrangimento, sob um silêncio tumular e vergonhoso da Comunidade Internacional (ANDRADE, 2011, p. 132).

Assim, o princípio da dignidade humana transformou-se no centro de vários ordenamentos jurídicos, estando presentes nos tratados e convenções.

Nesse sentido, a Lei 9474/1997 deverá ser interpretada de forma a manter esse princípio e a outros também importantes que devem pontuar os processos de refúgio, sob pena de se estar violando a Constituição Federal de 1988 (MEIRA, 2003).

Andrade (2011), relata algumas violações ao Estatuto do Refugiado. Segundo ele, há violações ao artigo 3º e 4º que trata da não discriminação e da liberdade de culto e violação ao artigo 22º que trata da necessidade e responsabilidade educacional para com os refugiados. Estas, entre outras violações, são praticadas com frequência, o que “faz da violação às regras uma conduta aceita, temporizada e comum, o que provoca a ineficiência quanto aos mecanismos de proteção aos refugiados erigidos no estatuto” (ANDRADE, 2011, p. 132).

A condição de “sem-lugar e sem direitos”, vivendo no limiar da sobrevivência, sem o mínimo que caracteriza uma vida digna como alimentação, tratamento médico, educação, segurança, emprego, expectativa de futuro podemos caracterizar como experiência de barbárie (MURARO, 2017, p. 88, grifo do autor).

Portanto, embora o Brasil possua uma legislação ampla de proteção aos refugiados e uma reputação de ser um país acolhedor, as políticas públicas que se voltam a promover a integração do refugiado ainda apresentam algumas consideráveis dificuldades.

Como exemplo de tais dificuldades, pode-se citar o relato dos integrantes do CRAI acerca do despreparo de funcionários públicos da educação, pois cobram documentação, legalização dos pais em detrimento de outras ações mais importantes, mas que há sensibilidade de algumas pessoas por esta questão e que a maior problemática está relacionada com a questão social, cultural e financeira. Há preconceitos, sendo, muitas vezes, vistos como invasores (RELATÓRIO DE CAMPO 1).

Outra dificuldade constatada em campo, consiste na falta de estrutura física, conforme o relato da professora Carla (RELATÓRIO DE CAMPO 3):

Tivemos muitas dificuldades iniciais como a falta de estrutura da escola, desde material didático até acesso à internet. Algumas dificuldades ainda perduram, como o fato de não termos uma sala específica para o
--

desenvolvimento do projeto. Nossa preocupação é que em qualquer momento poderemos ficar sem espaço físico na escola para dar continuidade aos trabalhos.

Apesar das diversas instituições empenhadas em auxiliar os refugiados que vivem no Brasil, a integração dessa população parece pouco eficiente. Estão voltadas mais para a questão da documentação e deixam de lado questões sociais e culturais igualmente fundamentais. Este papel assistencial deve ser discutido para que os refugiados não sejam colocados como passivos no processo de ajuda, mas sim como agentes que participam ao lado das instituições governamentais, não-governamentais e da sociedade civil para levar a uma integração efetiva.

Entre as instituições que prestam apoio aos refugiados, cita-se as Cáritas¹ e o IMDH (Instituto de Migrações e Direitos Humanos), que se configuram em instituições pautadas na solidariedade e questões humanitárias, objetivando abrigar o maior número de pessoas que precisem de proteção. Cita-se também, o ACNUR, sendo também uma organização igualmente pautada pela ajuda humanitária internacional e que busca obter a cooperação dos Estados em relação aos refugiados, negociando a sua recepção de acordo com as condições postas pelo governo (MOREIRA, J. B., 2008).

As Cáritas de São Paulo e do Rio de Janeiro, funcionando como Centro de Acolhida para Refugiados, auxiliam solicitantes de refúgio, desde que chegam ao país até a decisão final sobre seus pedidos e refugiados já reconhecidos. Contam o apoio de várias instituições (como SESC, SENAI e SENAC, entre outras), com as quais estabeleceram parcerias para concretizar o acolhimento dos refugiados, a partir de três frentes de atuação: proteção, assistência e integração (MOREIRA, J. B., 2008, pp. 418-419).

Contudo, percebe-se que as políticas públicas para alcançarem a real integração do refugiado precisam também, incluir projetos educacionais de conscientização da população brasileira, a fim de que esteja preparada para acolher o refugiado e possibilitar ao mesmo o exercício pleno dos direitos a partir da sua integração em nossa sociedade.

¹ A Cáritas Brasileira é uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Disponível em: <http://caritas.org.br/>. Acesso em: 04/12/2018.

Milesi e Carlet (2006), defendem que políticas públicas voltadas à assistência e integração dos refugiados são imprescindíveis para assegurar os direitos econômicos, sociais e culturais, em especial o direito ao trabalho, à saúde e à educação. Algumas iniciativas concretas nas áreas da educação, saúde, trabalho e integração vêm sendo realizadas, em parceria entre governo e diferentes setores da sociedade para que os refugiados se insiram nos espaços sociais e laborais, reduzindo, assim, as brechas à sua exploração e discriminação. As autoras trazem como exemplos da implementação das políticas para refugiados, no tocante a educação, o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a qual passou a admitir refugiados nos cursos de graduação, mediante documentação expedida pelo CONARE e ainda tem garantido a estes alunos bolsas de manutenção, apoio psicológico, acesso a programas de moradia e estágios remunerados.

No que diz respeito ao direito à saúde, destaca-se outro exemplo que se configura na criação do primeiro Centro de Referência para a Saúde dos Refugiados, instalado no Hospital dos Servidores do Estado do Rio de Janeiro e que tem como objetivo capacitar profissionais de saúde para o atendimento aos refugiados, pelo fato de necessitarem de maior sensibilidade na acolhida, atenção às condições emocionais e psíquicas, e particular consideração por parte dos profissionais, levando em conta as dificuldades de comunicação, traumas psicológicos em razão das guerras e da violência que sofreram (MILESI; CARLET, 2006).

Em contrapartida, Torres (2018), destaca que em Florianópolis, a ajuda pública é precária, mas que, em fevereiro de 2018, o governo do estado inaugurou o CRAI (Centro de Referência e Atendimento ao Imigrante), onde os imigrantes poderão receber assistência jurídica, orientação para regularizar documentos, encaminhamento para o mercado de trabalho e atendimento psicológico, com a expectativa de atender cerca de 30 pessoas, diariamente. Antes do CRAI, o atendimento a imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis era realizado por voluntários da Pastoral do Migrante.

Durante a pesquisa de campo, em entrevista com os integrantes do CRAI, houve o relato de que o público que mais procura atendimento são haitianos e que sírios são em menor número, pois eles vêm com suas famílias e buscam

primeiramente a comunidade árabe (RELATÓRIO DE CAMPO 1). E ainda, segundo relato de um dos integrantes entrevistados:

Os estrangeiros recém chegados muitas vezes chegam com profissões definidas e uma boa estrutura familiar e se preocupam com a educação formal de seus filhos, temendo em não ter uma educação escolar de qualidade no Brasil (RELATÓRIO DE CAMPO 1).

Torres (2018), relata que a prefeitura de Florianópolis não tem nenhum projeto específico sobre refugiados e como exemplo da falta de políticas públicas, traz o relato de vida de dois refugiados sírios que se instalaram na cidade:

Hospedaram-se na sala de um amigo por dez dias e depois alugaram uma kitnet no centro da capital catarinense, de onde não saíram nos seus primeiros meses pelas extrema dificuldade de comunicação. Aos poucos foram aprendendo o português, pagaram por um cursinho, e atualmente têm seus próprios negócios, o restaurante Damasco, na Sete de Setembro, e uma shawermeria, em São José. Perceberam que trabalhar com comida seria mais fácil que validar o diploma de Economia de Albaraa e de Direito de Mahnoud (TORRES, 2018, s/p).

Paradoxalmente, em algumas cidades existem bons exemplos da implementação de políticas públicas que atendem aos refugiados, em outras, ainda há muito a ser feito. Torres (2018, s/p), ainda traz o relato do *sheik* que atua na mesquita em Florianópolis: “Não são tratados como refugiados, isso exigiria responsabilidades dos governos, são tratados como residentes. Puderam vir, mas chegando tem que se virar”.

Tomando-se como referência a questão das políticas públicas, tanto a criação como a implementação, as possíveis violações de direitos humanos, a possibilidade de integração social e a garantia de promoção e proteção destes direitos no país que acolhe o refugiado, no capítulo seguinte será abordada a questão dos refugiados no viés da educação, traçando uma análise das leis educacionais para compreender o processo de inclusão do aluno refugiado no âmbito escolar.

3.3 OS REFUGIADOS E AS LEIS DA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA FRENTE À INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Este subcapítulo se fundamenta nas relações entre as leis da educação e a inclusão do aluno refugiado no ambiente escolar, analisando os documentos que regem a educação para compreender os direitos dos alunos refugiados quanto aos contextos inclusivos. Reporta ainda, o que as leis abordam em relação ao processo de inclusão e integração no âmbito escolar.

Neste viés educacional, Neto, C. M. da (2018), refere que os imigrantes têm o mesmo direito à educação que as pessoas nascidas no Brasil e que este é um dos poucos direitos assegurados no sistema educacional brasileiro. Esta definição de garantia de acesso do estrangeiro ao sistema de ensino público pode ser observada durante a pesquisa de campo (RELATÓRIO 8), quando foi perguntado à orientadora educacional sobre a regulamentação da matrícula dos alunos sírios na escola:

Os estudantes sírios são refugiados e possuem uma legislação específica. Muitas vezes chegam na escola sem quaisquer tipos de documentação devido a guerra e através do relatado pelos pais é feito a matrícula. Data de nascimento, filiação, cidade, estado.” (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

A igualdade de direito de acesso à educação para estrangeiros e brasileiros é determinada pelos artigos 5º e 6º da Constituição Federal, artigos 53º e 55º do Estatuto da Criança e do Adolescente e artigos 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ainda, os artigos 43º e 44º da Lei de Migração garantem que a falta de documentos não pode impedir o acesso à matrícula nas escolas (NETO, C. M. da S., 2018).

De acordo com a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, LDB, o ensino deverá ser baseado em alguns princípios, citando entre outros: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Moreira, L. A. L. (2008), relata que com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, aplicam-se reformas na estrutura educacional brasileira, proporcionando a elaboração de outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros. Isto demonstrou que a formação do educador e do educando estavam em processo de reestruturação.

Porém, para Saviani (1998), estas reformas educativas remetem à valorização dos mecanismos de mercado, reduzem custos e investimentos, restringem as responsabilidades do Estado.

[...] em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e de aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (SAVIANI, 1998, p. 201).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que de acordo com Candau (2008, p.18), “suscitaram grandes controvérsias quanto à sua concepção, processo de construção e estruturação interna, incorporou entre os temas transversais o da pluralidade cultural”.

A abordagem defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta a sociabilidade do capital como algo insuperável e intocável, cabendo apenas transformar a consciência dos homens, capacitando-os para o enfrentamento dos desafios de um mundo tecnologicamente desenvolvido e economicamente mundializado. A crítica realizada por nossa análise, pauta-se na explicitação das implicações e limites dessa proposta para a formação humana, compreendendo que a proposta dos documentos analisados mantém os efeitos do trabalho alienado sobre o trabalhador, legitimando e naturalizando a desumanização inerente às relações sociais da sociabilidade capitalista. Quanto à vida coletiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais sugerem a cidadania e o mercado consumidor. Entendemos que essa vida coletiva tem uma existência abstrata e vazia de sentido, pois restringe-se ao espaço da política e do mercado, controlados e necessários à reprodução desse sistema (MOREIRA, L. A. L., 2008, p. 31).

O documento traz a introdução da temática da pluralidade cultural no currículo escolar e tem como objetivo conhecer e valorizar a pluralidade cultural brasileira e de outros povos, tendo um posicionamento contrário à qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, crenças, etnias e explicita que, como docentes, é preciso agir para que as diferenças agreguem valores e

conhecimentos e que novas culturas sejam disseminadas, fazendo com que todos os alunos se sintam e sejam pertencentes à sociedade. Para que isso ocorra não poderá haver discriminação e inferiorização de culturas distintas, mas que estas diferenças também sejam valorizadas e exploradas. O mesmo documento ainda se refere ao fato de que os conhecimentos e experiências trocadas com a diversidade são enriquecedoras para a construção da própria identidade, uma vez que nenhuma cultura pode ser definida como propriamente genuína, sem a influência de outras culturas (BRASIL, 1997).

Trata-se de oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito, pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão; de valorização, pela incorporação das contribuições que venha a trazer (BRASIL, 1997, p.54).

A atuação do professor é de extrema importância, devendo agir com discernimento, cautela e sensibilidade para que não haja ação discriminatória ou preconceituosa, o professor precisa saber que “a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada” (BRASIL, 1997, p. 54). Sendo assim, o professor é chamado a utilizar a diversidade e pluralidade como ferramenta do saber e não apoiar atitudes de repúdio ao diferente, tendo consciência do seu papel de mediador e traçar planos para que as diferenças sejam bem aproveitadas dentro do contexto escolar como um todo, seja na aprendizagem de conteúdo, ou na aprendizagem social e de cidadania. Torna-se necessário, no processo educativo, possibilitar a troca de conhecimentos no âmbito cultural, propiciando um ambiente facilitador da aprendizagem, sendo possível fazer a disseminação do respeito mútuo, e a aprendizagem em relação à descoberta e exploração de novas culturas.

A educação tem por objetivo a formação de cidadãos e não apenas alunos aprendizes do saber científico, confirmando a importância da diversidade cultural no âmbito escolar.

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser”. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um

silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997, p. 24).

Para Canen (2000), neste documento, a diversidade cultural está limitada à fatos históricos, ritos e costumes referentes à grupos destacados, na medida em que é tratada em um tom narrativo. Pode-se observar que docentes e discentes parecem não estar incluídos na problemática, muito embora se percebam tentativas de reconhecimento da pluralidade identitária de grupos socioculturais e a busca de superação da homogeneização cultural. Para Canen (2000, p. 144), percebe-se, no desenvolvimento dos temas propostos, “um engessamento de pluralidade de identidades culturais em termos de uma homogeneização de grupos culturais específicos”.

Tratando-se desta homogeneização de grupos culturais, Canen (2000, p. 144, grifos do autor), cita o processo de imigração e a pluralidade de etnias e salienta que, ainda que os povos que emigraram para o Brasil sejam descritos, “o tratamento ao tema rompe com a perspectiva multicultural dinâmica e recai na descrição de formas de vida desses grupos, tomados como categorias homogêneas (‘indígenas’, ‘imigrantes’)

Uma crítica trazida por Chaddad (2015, p. 5), reside no fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais não buscam “a emancipação do ser humano, apenas seu adestramento ao sistema de produção capitalista”. Infere-se que estes documentos não contemplam um processo democrático em sua construção, e sim, sua elaboração “encerra em si a instrumentalização do processo - a razão instrumental, em detrimento de uma construção crítica e emancipatória” (CHADDAD, 2015, p. 12).

[...] ao invés de buscar a emancipação do ser humano, busca com todas as suas forças atrelar o homem a este sistema produtivo tão desigual e alienante. Neste caso, o caminho deveria ser inverso, ou seja, libertá-lo das amarras deste sistema explorador do homem e da natureza que se move, sobretudo, pela razão instrumental – a técnica sem ética e ou sabedoria (CHADDAD 2015, p. 18).

Canen (2000, p. 145), denuncia um viés psicológico contido no discurso dos parâmetros, quando o preconceito e a necessidade de combatê-lo são mencionados. Este tom psicológico evita uma análise que localize “a origem das discriminações que calam as vozes de grupos socioculturais diversos em práticas pedagógicas que privilegiam padrões culturais dominantes”.

[...] ainda que, no nível discursivo, os parâmetros consigam dar conta da perspectiva intercultural crítica [...], fica claro que tal perspectiva não se sustenta, quando se analisa o documento mais detalhadamente. De fato, a perspectiva intercultural crítica dilui-se e esvazia-se em um discurso em que predomina uma perspectiva de educação multicultural para a aceitação, uma visão de pluralidade cultural que ignora a dinamicidade e a hibridização de culturas e uma não-problematização da identidade nacional, [...]. Entretanto, [...] o fato de que a pluralidade cultural passa a ser reconhecida no âmbito da proposta curricular em foco pode ser interpretado como um avanço significativo na área. Nessa perspectiva, cabe aceitar o desafio de visualizar as contradições detectadas no discurso dos PCNs (Brasil, 1997) como pontos de partida para uma perspectiva de trabalho que supere o congelamento de uma identidade nacional, que busque a compreensão da dinamicidade e do hibridismo culturais e que lance um olhar crítico e desafiador a preconceitos e estereótipos, em busca de uma valorização da cidadania plural e concreta nas práticas curriculares (CANEN, 2000, pp. 146-147).

Recentemente foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e vale acrescentar que, tendo como referência a BNCC, os currículos da Educação Básica devem incluir temas transversais que tratem de questões contemporâneas relevantes para o desenvolvimento da cidadania em escala local, regional e global. Assim, no artigo 8º:

Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo: [...] Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores [...] (BRASIL, 2017, p. 52).

O mesmo parecer ainda traz como pressupostos a compreensão de si e do outro como identidades diferentes, de maneira que se exercite o respeito à diferença, em uma sociedade plural, além de promover os direitos humanos e a interpretação e expressão dos sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas promovendo, com isso, o acolhimento e a valorização da diversidade (BRASIL, 2017).

Em se tratando de documentos em nível estadual, encontra-se a Proposta Curricular de Santa Catarina, atualizada em 2014 e que trata da diversidade como princípio formativo, buscando a compreensão de que a valorização da diferença não se dá apenas pela aceitação e tolerância, mas pelo respeito e pelo reconhecimento.

A proposta relata a necessidade de combater as formas de discriminação ainda existentes, combinando pactos nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos com medidas e políticas que acelerem a construção de uma cultura de direitos em que se reconheçam as diferentes identidades, como processo de inclusão de grupos socialmente vulneráveis (SANTA CATARINA, 2014).

A Proposta Curricular que norteia cada fazer da escola pública catarinense expressa o caráter ideológico proposto para a rede pública do Estado de Santa Catarina, já que, para a definição de estratégias e materialização de escolhas, a ideologia se torna indispensável. Mediante o desejo da proposta em apontar um currículo, há a necessidade de estabelecer os propósitos que este currículo deverá atender (TOMELIN, 2016).

A proposta pontua que, ao considerar as diferenças entre os alunos, a revisão e a reorganização curricular tornam-se necessárias, uma vez que devam considerar o sujeito como cidadão pleno e integral e que tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade, oportunizando convivências e vivências reflexivas em espaços culturais plurais (SANTA CATARINA, 2014).

Tomelin (2016), afirma que, em um contexto de universalidade de direitos e oportunidades, há que se considerar uma educação com a capacidade de produzir sujeitos únicos, associando igualdade e diversidade e que ocultar esses aspectos não significa um ensino sem ideologias, mas sim, um ensino baseado na exclusão.

Seguindo-se este argumento, refere-se que as contradições e desafios apontados, ao mesmo tempo em que demonstram ser profícua uma maior clareza no esclarecimento das intenções e dos objetivos para o trabalho com a educação multicultural, asseveram que o fato de o tema ser incorporado nos documentos curriculares pode representar um ponto de partida para que as práticas pedagógicas sejam repensadas, levando em conta a pluralidade cultural. Para Canen (2000, pp. 147-148, grifos do autor):

A complexidade das representações acerca do que significa "nacional", "multicultural", "cultura ou patrimônio nacional comum" e "pluralidade cultural" indica a diversidade de significados de que se revestem tais expressões e a relevância em se proceder à sua desconstrução e reconstrução, em uma perspectiva transformadora e

crítica, em cursos de formação inicial e continuada de docentes, de forma que propostas curriculares concretizem-se em práticas educativas cotidianas, viabilizadoras da formação de cidadãos críticos e participantes em sociedades cada vez mais multiculturais.

A partir desta breve análise das leis que regem a educação, percebe-se que muito embora as leis garantam o respeito à diversidade e prezam pela inclusão no ambiente escolar, não especificam a questão do aluno estrangeiro, refugiado ou migrante não oferecendo nenhum tipo de apoio ao acolhimento deste aluno, como aprendizagem da língua portuguesa ou acompanhamento psicológico, tendendo muito mais a excluir do que incluir do contexto escolar.

Conforme cita Almeida (2017, p. 27):

Sem o apoio de leis para a educação desses refugiados fica impossibilitado de oferecer, por exemplo, um mediador para acompanhar esse estudante até estar adaptado à nova realidade. Ao somente oferecer a vaga ao estudante refugiado sem o devido cuidado por parte das leis e secretarias de educação, equipe pedagógica e mediadores, temos a sensação de estar acolhendo um povo sem lar, mas podemos, sem perceber, estar excluindo dentro da escola ao invés de inserir o estudante refugiado em um ambiente onde nada faz sentido para ele.

Moura (2016), afirma que são poucas as escolas brasileiras que realmente facilitam a interação entre brasileiros e refugiados, assim como possibilitam o respeito à cultura do outro. Dias e Siqueira (2017), apontam que a falta de políticas públicas direcionadas à educação associado à dificuldade em compreender o português e as possíveis discriminações praticadas pelas crianças brasileiras, tornam o espaço da sala de aula um local de desmotivação e desadaptação.

Embora o acesso à educação seja garantido pela legislação, os alunos estrangeiros enfrentam muitas dificuldades nas escolas brasileiras. Para Neto, C. M. da S. (2018), as dificuldades vão da barreira linguística à insegurança dos profissionais para lidar com alunos que falam um idioma diferente e o constrangimento e discriminação ainda existem, enfatizando uma situação delicada e desafiadora. Nesse viés, algumas escolas já criaram mecanismos para promover a inclusão desses alunos e o que a experiência tem comprovado é que a dificuldade com a língua passa a ser secundária em escolas em que é realizado um trabalho de acolhimento dos alunos estrangeiros. “A experiência intercultural no ambiente escolar passa a ser uma

oportunidade para criar vínculos significativos entre os estudantes, e desta maneira proporcionar a aprendizagem” (NETO, C. M. da S., 2018).

Dessa forma, com a presença de refugiados no Brasil, como alunos na rede de ensino e mediante a inexistência de leis específicas recorrentes a esta temática, percebe-se a necessidade de uma maior observação no sentido de promover a integração social e evitar a exclusão. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O eixo final do estudo foi executado através de pesquisa de campo, onde se observou a relação entre alunos refugiados e a comunidade escolar, verificando a dinâmica educacional para promoção da integração e inclusão. No decorrer da investigação, algumas questões foram chamadas à reflexão, tais como: de que maneira o professor encara e trabalha com alunos de outras nacionalidades? A prática docente é influenciada a partir da diferenciação de culturas dentro do ambiente escolar? Como esta pluralidade cultural é trabalhada? As atitudes do professor são de acolhimento ou exclusão? Como o aluno refugiado encara o processo de integração no novo espaço escolar?

Os dados coletados através de entrevistas e observação participante e a análise e discussão destes são apresentados neste capítulo. Espera-se que esta pesquisa possa ampliar e enriquecer os horizontes culturais de todos os envolvidos no contexto escolar, alicerçada em contribuições para que uma educação para a diversidade que inclua e não exclua seja construída e que possa contribuir para a implementação de políticas públicas, além de alavancar a criação de projetos no sentido do acolhimento, do respeito à diversidade cultural, da inclusão e integração escolar de alunos em situação de refúgio.

4.1 CULTURA E IDENTIDADE

Aqui são explanados os aspectos acerca da categoria de análise sobre cultura e identidade e engloba os seguintes temas: se o aluno traz para a sala de aula a sua herança cultural e se esta herança cultural é compartilhada com os outros alunos. A partir destas reflexões relativas a cultura e identidade, discute-se a temática do refúgio, no sentido da adaptação cultural, reconstrução de identidades culturais, além do respeito à diversas culturas.

4.1.1 Se o aluno traz para a sala de aula a sua herança cultural e se esta herança cultural é compartilhada com os outros alunos

O indivíduo ao longo de sua vida, passa pelo processo de construção de sua identidade e conforme se depara com elementos ainda não conhecidos ou

vivenciados pode atribuir estes novos elementos à sua própria identidade, podendo por vezes aderir ou repudiar um novo aspecto cultural com o qual teve contato e isto dará continuidade ao processo de construção da identidade. Como defendido por Hall (1992) em suas concepções de identidade:

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior é o “eu real”, mas ele é formado e modificado em diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esse mundo oferecem (HALL, 2006, p.11, grifos do autor).

Com efeito, pode-se realizar uma menção entre cultura e identidade, que apesar de serem concepções distintas, mostram-se associadas, sendo que a cultura faz parte da estruturação da identidade de um indivíduo, percebendo-se a importância da escola na construção da identidade e que este processo que perpassa entre a construção, a desconstrução e a reconstrução da identidade é contínua e característica do indivíduo. Sendo assim, o contexto escolar deve contribuir para que hajam elementos e experiências realizadas por meio da integração com projetos e atividades que propiciem a contínua construção da identidade através do sentimento de representação de si frente ao novo e diferente, tornando a escola um ambiente propício para o encontro e a troca de conhecimentos acerca de todos os aspectos relacionados à cultura e aprendizagem.

As diferenças entre cultura e identidade cultural, então, se justificam no fato de que a identidade se mostra em contextos de diferença, ou seja: se dá conta da identidade, conscientiza sobre a marca cultural da diferença, em contato com outro por meio de imagens vinculadas sobre o eu e o outro. Ao passo que a cultura independe desse contexto de diferença e consciência, esta faz parte das ações no cotidiano de um grupo (CARDOZO, 2012, p. 35).

Traços da cultura foram percebidos na forma das vestimentas e alguns hábitos mantidos pelos alunos com relação à alimentação. Quanto às vestimentas, uma das alunas entrevistadas comentou com estranheza sobre a forma de se vestir das suas colegas brasileiras: “As roupas são muito curtas, na minha cultura nós mulheres não mostramos o corpo igual o Brasil.” (RELATÓRIO DE CAMPO 10).

Quanto aos costumes e tradições, Hobsbawm e Ranger (1997, p. 9), trazem o conceito do que é a tradição genuína e o que é a tradição inventada, defendendo que as tradições genuínas são as “que surgiram e que se tornam

difíceis de localizar num período limitado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez”. Já a tradição inventada é caracterizada como o conjunto de regras que se estabelece através da repetição, podendo ser de natureza ritual ou simbólica, conseguindo, através dessa repetição, uma continuidade com relação ao passado.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBBSAWM; RANGER, 1997, p. 10, grifos do autor).

Em vista disso, Hobsbawm e Ranger (1997, pp. 10, 12, grifos do autor), asseveram que a tradição deve ser diferenciada do costume, exemplificando que “‘Costume’ é o que fazem os juízes; ‘tradição’ é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação do magistrado”. A invenção de tradições é “um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (HOBBSAWM; RANGER, 1997, pp. 10, 12).

O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história (HOBBSAWM; RANGER, 1997, p 10, grifos do autor).

Traços culturais e costumes ficaram retratados nas falas dos alunos quando perguntado se gostam do lanche que é oferecido no recreio. A aluna Ranya (14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6) responde:

Não gosto muito do lanche da escola. Não temos o hábito de fazer refeições seguidas igual os brasileiros. Na Síria, nós fazemos poucas refeições e estas refeições são muito fartas. Não costumamos fazer o lanche pela manhã.

Ainda tratando-se de hábitos alimentares que carregam consigo traços da cultura, o pesquisador perguntou a eles se caso quisessem comer o lanche da escola, se havia alguma restrição quanto à alimentação e o aluno Mahmoud (13 ANOS, RELATÓRIO 6) foi enfático referindo que “não podemos comer carne de porco!”. O pesquisador pergunta aos estudantes se havia então algum lanche diferenciado para eles e novamente o aluno Mahmoud (13 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6) responde: “Nós não comemos os lanches, mas as merendeiras tem o cuidado de avisar quando as refeições são feitas com derivados do porco”.

Infere-se que a alimentação fornecida na escola segue um cardápio criado para ser usado em todas as escolas estaduais e que a preocupação por parte das merendeiras relatada pelo aluno somente se refere à avisá-los se há algo na refeição que tenha derivados suínos. Isto mostra que há respeito por parte da merendeira pela cultura síria, embora a mesma deva seguir o cardápio e fazer as refeições conforme orientações vindas da gestão estadual.

É uma aula de valores culturais diariamente. O momento da refeição foi um momento de respeito à diversidade. Os alunos brasileiros entendiam e respeitavam os valores culturais de não comer carne de porco e ao mesmo tempo, os estudantes sírios entendiam que a alimentação brasileira era diferente (PROFESSORA CARLA, LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3).

Outras diferenças percebidas pelos alunos no dia a dia na escola, comparando com a Síria são enfatizadas pela aluna Ranya (14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6) em seu relato: “Na escola que eu estudava na Síria, meninos não estudam com meninas. Os meninos estudavam de manhã e as meninas à tarde. Era separado.” Em seguida o menino sírio responde: “Na escola brasileira muitas pessoas utilizam o mesmo banheiro. Isso é estranho. Na Síria o banheiro é utilizado separado.” (MAHMOUD, 13 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6).

Nestes relatos também podem ser percebidas as diferenças nas relações de gênero, não havendo uma relação de proximidade entre homens e

mulheres, demonstrando uma cultura tradicional em que predomina a cultura patriarcal, diferentemente do Brasil, em que há uma constante luta em busca de igualdade de gênero.

Outro aspecto da cultura que vale ser enfatizado mostra a maneira como o professor é tratado pelos alunos no Brasil e este aspecto foi relatado como um desafio para adaptação. Este desafio foi contado pela professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3), ao citar as dificuldades por parte de uma aluna síria em entender a desvalorização do professor:

Uma aluna síria do ensino médio deixou a sala de aula muito assustada. Quando lhe perguntado o motivo de tal atitude a estudante contou que os estudantes brasileiros são ruins, não respeitam os professores, falam alto na sala de aula e não deixam o professor ensinar, o interrompendo constantemente através de brincadeiras e deboches. Na Síria era diferente. O professor é respeitado.

Pode ser percebida, pela visão da aluna, uma diferenciação entre os modelos de escolas, acerca da existência ou não do respeito em relação ao professor. Enquanto na Síria, segundo relato de uma aluna, o professor é respeitado, no Brasil, a desvalorização é percebida através do desrespeito.

A partir disto, é possível compreender que este processo de integração em meio à novas representações culturais não desconstrói aspectos culturais construídos anteriormente, mas denotam que a associação à novas representações culturais agregam e se fazem necessárias para favorecer o sentimento de pertencimento e identificação ao novo ambiente.

Segundo Hall (2006, p. 13):

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Isso ficou claro em uma das falas de uma aluna síria, ao ser perguntada sobre as diferenças culturais vivenciadas, citando o ato de cumprimentar outra pessoa, o pesquisador pergunta se na Síria, a forma de cumprimentar os amigos 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.” (RANYA, 14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6). O pesquisador pergunta ainda se caso alguém estender a mão para cumprimentar, o que ela faria e após alguns segundos em silêncio, a aluna Ranya (14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6) responde: “Estou começando a dar a mão. Moro no Brasil e preciso saber conviver com as pessoas. Aqui dar a mão não é errado.”

Neste sentido, pode-se citar o fenômeno de tradução cultural, definida por Hall (2006), como o processo de negociação vivenciado por migrantes, entre matrizes culturais, novas e antigas. O migrante tem diante de si, uma cultura que não o assimila e, ao mesmo tempo, não perde completamente sua identidade originária, porém é necessário o diálogo constante com as duas realidades.

Para Bhabha (1998, p. 292), a tradução cultural se mostra como a forma pela qual “o novo entra no mundo”. E utiliza uma metáfora para descrever o conceito de tradução cultural, na qual estão reservados três espaços para diferentes aspectos da transferência intercultural. O primeiro espaço sendo do colonizador, o segundo, do colonizado e o terceiro espaço reservado para a interação e comunicação entre culturas; um espaço “onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (BHABHA, 1998, p. 300).

A cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional como tradutória [...] A cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias ‘globais’ da mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura, um assunto bastante complexo. [...] A dimensão transnacional da transformação cultural – migração, diáspora, deslocamento, relocação – torna o processo de tradução cultural uma forma complexa de significação. O discurso natural(izado), unificador, da “nação”, dos “povos” ou da tradição “popular” autêntica, não pode ter referências imediatas. A grande, embora desestabilizadora, vantagem dessa posição é que ela torna progressivamente conscientes da construção da cultura e da invenção da tradição (BHABHA, 1998, p. 241, grifos do autor).

Para Cardozo (2012), os imigrantes representam um aspecto duplo em que de um dos lados reproduzem elementos da sua cultura originária, inserindo-os na sociedade receptora. De outro lado, integram-se na situação local, abdicando dos seus parâmetros culturais de origem.

A cultura migrante do “entre-lugar”, a posição minoritária, dramatiza a atividade da intraduzibilidade da cultura; ao fazê-lo, ela desloca a questão da apropriação da cultura para além do sonho assimilacionista, ou do pesadelo racista, de uma “transmissão total de conteúdo”, em direção a um encontro com o processo ambivalente de cisão e hibridização que a marca a identificação com a diferença da cultura (BHABHA, 1998, p. 308, grifos do autor).

Este encontro de valores culturais que se apresenta neste processo de integração entre alunos brasileiros e estrangeiros deve partir do entendimento da diversidade cultural como algo enriquecedor, instigando a aprendizagem de outros e novos valores sociais e culturais. A possibilidade de troca de conhecimentos no âmbito cultural, propicia um ambiente de respeito e inclusão.

De fato, sob o influxo da mundialização cultural, o reconhecimento da diversidade é na prática um pedido de palavra contra a violência frente ao outro, característica da metafísica implícita na hegemonia técnica. O respeito à liberdade do outro passa pelo reconhecimento – não apenas intelectual, mas principalmente sensível — de sua liberdade de se interrogar singular e diversamente sobre o seu próprio destino (SODRE, 2006, p. 14).

Quanto as trocas culturais com os outros alunos, houve o seguinte relato: “O momento dos seminários contamos sobre a nossa cultura. Todos têm curiosidades sobre o que comemos e como rezamos. Aprendemos todos os dias a cultura brasileira e ensinamos a nossa” (ALI, 13 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 11). Os seminários citados pelo aluno são apresentações de trabalhos sobre temas relacionados à cultura, experiências da vida cotidiana. O professor Miguel (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 9), relata que:

Atendemos alunos de diferentes nacionalidades e diferentes realidades. Cada aluno tem suas peculiaridades. A dinâmica é fazer com que estes alunos apresentem seminários. É o momento em que estes contam um pouco de sua trajetória de vida e ao mesmo tempo conheçam a trajetória de vida de seus colegas. Este momento é muito importante para eles e para a adaptação com o grupo de alunos estrangeiros e alunos brasileiros. É uma troca de cultura e todos gostam.

Cabe aclarar que os seminários citados pelo aluno e pelo professor fazem parte da dinâmica dos projetos desenvolvidos pelas escolas e que visam a integração e inclusão dos alunos. Um dos projetos analisados foi o projeto

Sementes da Inclusão desenvolvido pela Escola Século XXI, e o outro, o projeto Integra Educação, desenvolvido na Escola Tempo Feliz. Esses dois projetos compõem o quadro de análise de experiências e estratégias de práticas pedagógicas sobre as relações entre as diferenças culturais e linguísticas com a adaptação escolar e que serão explorados mais à frente.

Ainda em relação à cultura, o pesquisador perguntou se os alunos brasileiros têm interesse em saber da cultura síria e a aluna Ranya (14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6), responde:

Estudo na escola desde o ano passado. Maio de 2017. No começo sim. Agora, devido ao projeto, eles já sabem a nossa cultura e não fazem mais muitas perguntas. A única coisa que lembro agora é sobre meu cabelo. Os alunos me perguntam por que eu não mostro o cabelo, o tamanho e a cor do meu cabelo. Só posso tirar em casa.

O projeto referido pela aluna na citação acima será mencionado em momento posterior. Não se pode afirmar que há um conhecimento total da cultura síria por parte dos alunos brasileiros, porém, percebe-se que já não há estranhamento em relação aos costumes e tradições culturais, como exemplo, o uso de vestimentas e do *hijab*. Sendo perceptível ainda que a aluna também já não sente este estranhamento por se vestir de maneira diferente. A identidade cultural, conforme Cardozo (2012, p. 131):

[...] aparece sempre em contexto de diferença, e pode muitas vezes ser plural. Essas duas premissas são muito importantes para compreender a identidade cultural de imigrantes, pois esses por definição estão em contato com o diferente, e muitas vezes aparecem como diferentes; e não raro os imigrantes também se identificam com distintas fontes, sejam identidades nacionais (a de seu país quando no país anfitrião ou vice-versa) ou outras.

Ponderando estes apontamentos acerca de contextos de diferença, Sodré (2006, p. 74), defende que “a percepção da diversidade vai além do simples registro da variedade das aparências, porque o olhar, ao mesmo tempo em que percebe, atribui um valor e, claro, determinada orientação de conduta”. O autor explica esta afirmação com o exemplo de um policial ao pedir documentos a uma pessoa na rua. O que o leva a fazer isso é a atribuição de

valor, ou seja, pede os documentos àquela pessoa pelo grau de valor social que é dado àquele tipo de aparência.

Quanto à diferenciação, Sodré (2006, p. 8), afirma que se pensa a diferença como um ponto de partida e se julga “a partir da identidade da diferença do outro”. Assim exemplifica:

Você vê alguém com um turbante na cabeça e pensa que já sabe tudo sobre ele, que é, por exemplo, árabe, logo, islamita, logo investido de determinada disposição frente ao mundo. O racismo apresenta-se geralmente como esse “saber automático” sobre o Outro. Os preconceitos funcionam assim na prática: valem para qualquer outra forma diversa (SODRÉ, 2006, p. 8).

Sodré (2006, p. 11), afirma que os indivíduos são seres singulares que “coexistem em sua diversidade”, não são iguais, nem desiguais e afirma que o fato de se dizer que alguém é igual ou diferente de outro ocorre devido às comparações que se faz. “Comparamos como se fosse o caso de identificar objetos. E comparamos para exercer poder, para dominar.

A respeito de trocas culturais, percebeu-se a valorização de sua cultura por uma aluna síria que, ao final da entrevista pede ao pesquisador que vá até um restaurante conhecer seu doce favorito: o “Mabrume”, e ao perceber o interesse do pesquisador pelo doce de seu país, a estudante imediatamente vai até o computador mais próximo e procura imagens do referido doce e demonstra através de um sorriso, a alegria de poder mostrar um pouco de sua cultura (MALAK, 13 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 11). Este processo de troca se dá através do interesse e valorização da cultura do outro, ocorrendo de forma recíproca em uma situação de interação.

A identidade, assim sendo, é percebida no contexto de diferença entre grupos sociais distintos entre si. Nesse processo, a identidade seria construída e reconstruída a todo o momento reunindo o construto e a construção: objeto e processo. Isso quer dizer que se faz relevante observar, em estudos como esse que aqui se apresenta, o que é distintivo segundo o próprio grupo, e não de acordo com o pesquisador ou outro observador (CARDOZO, 2012, p. 41).

Santos, M. de O. (2014, p. 98), defende que “a língua, a maneira de ver o mundo, os hábitos e outras coisas adquiridas na infância e na juventude continuam com os imigrados e não se perdem no processo de migração”. E para Cardozo (2012, p. 136):

[...] romper com a origem e se entregar totalmente ao novo é quase impossível: a cultura origem lhe é fundante, lhe ensinou o certo e o errado, lhe mostra os valores a serem perseguidos. E o novo nem sempre concorda com isso. Para poder viver no novo, no país anfitrião é preciso um mínimo de adaptação e negociação: o que se pode abandonar e o que não. E por esse processo, inexoravelmente passa a educação dos filhos, onde se recriam imagens do antigo como âncoras.

Assim, depreende-se que os alunos migrantes não abandonam a sua cultura e o entendimento de suas diferenças culturais pode colaborar com o processo de adaptação no contexto escolar. Quando a vontade de conhecer a cultura do outro é despertada, assim como de trazer o conhecimento de sua cultura, é sinônimo de que o intercâmbio cultural está funcionando e que as distâncias culturais estão diminuindo (ANDRÉ, B. P., 2016).

[...] o culturalismo contemporâneo preocupa-se bastante com o múltiplo dos costumes, das crenças, etc., mas de uma maneira apenas intelectualista, ora com o objetivo político de obter uma tolerância entre as comunidades culturais ou religiosas, ora com intenções puramente turísticas, sem chegar ao núcleo do problema, que é a verdadeira compreensão (aproximação e aceitação) do diferente concreto (SODRÉ, 2006, p 7).

A diversidade cultural deve ser utilizada dentro do contexto escolar como um todo, seja na aprendizagem de conteúdo, ou na aprendizagem social e de cidadania, sendo necessário, no processo educativo, possibilitar a troca de conhecimentos no âmbito cultural, propiciando um ambiente que dissemine o respeito mútuo e favoreça a aprendizagem em relação à descoberta e exploração de novas culturas. Esta troca de conhecimentos culturais podem ser possibilitadas pelo convívio entre os alunos no cotidiano escolar e através de ações pedagógicas desenvolvidas na escola, como os projetos desenvolvidos pelas duas escolas que fizeram parte desta pesquisa e que serão explicitados adiante.

4.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO

Esta categoria de análise se fundamentou em descrições em relação as práticas desenvolvidas nas escolas pesquisadas em busca da inclusão e integração dos alunos refugiados.

4.2.1 Se são criadas e desenvolvidas práticas educativas e se estas são inclusivas

Dentre as possibilidades de realização de práticas pedagógicas acerca das relações culturais na escola, foram analisadas as iniciativas em busca da integração dos alunos estrangeiros. As duas escolas desenvolvem projetos que visam a integração e inclusão dos alunos. Foram analisados os projetos Sementes da Inclusão e Integra Educação, sendo o primeiro desenvolvido pela Escola Século XXI e outro desenvolvido na Escola Tempo Feliz. Esses dois projetos compõem o quadro de análise de experiências e estratégias de práticas pedagógicas sobre as relações entre as diferenças culturais e linguísticas com a adaptação escolar.

O entendimento de que “toda educação é cultura”, desafia-nos a compreender a noção do saber, poder e identidade que têm sido transmitidos e produzidos na instituição escolar. Assim, a realização de práticas pedagógicas que têm na diversidade étnico-racial seu princípio educativo passa necessariamente pela revisão e (re) construção dos valores sócio-históricos, políticos e culturais das relações raciais na sociedade (SILVA, N. N. da, 2011, p. 26, grifos do autor).

O projeto Sementes da Inclusão, adotou referências formativas no processo de integração dos alunos estrangeiros através da troca de experiências linguístico-culturais entre esses alunos com a comunidade escolar, utilizando abordagens com o objetivo de alcançar a integração e a inclusão. A língua como um mecanismo de comunicação e interação social, não pode ser dissociada do cenário sociocultural da qual faz parte, sendo um sistema concreto de interação entre os indivíduos envolvidos.

Assim, essa troca de experiências envolvendo língua e cultura foi abordada como método no projeto de uma das escolas, ao passo que associava palavras relacionadas ao que havia na casa de cada aluno, como o que tem na sala, na cozinha, no quarto, no banheiro, com os registros destas palavras em árabe e em português e utilização de gravuras que as representava. Ao trabalhar a relação das palavras com as imagens, também ocorria a troca de experiências a respeito do cotidiano doméstico no Brasil e na Síria, abarcando desta forma, a cultura, hábitos, costumes (PROFESSORA CARLA, LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3).

Conforme relatado pela professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3), uma das professoras do projeto Sementes da Inclusão, este projeto surgiu da demanda de inserção linguística e cultural de alunos sírios matriculados na escola, frente à inexistência de procedimentos estabelecidos pelos órgãos de educação estadual para a demanda específica e considera a importância do estabelecimento de vínculos de respeito, confiança e amizade a partir do interesse em compreender a cultura e o estabelecimento de diálogos com bom nível de compreensão, bem como o desenvolvimento do sentido do respeito e da tolerância dos alunos brasileiros com o estrangeiro. E que, certamente:

Aprender uma língua estrangeira em sua terra natal é bem diferente de aprender a língua estrangeira numa imersão forçada, longe de seu próprio lar, amigos, rotinas religiosas. Estudantes estrangeiros matriculados e presentes em sala de aula, sem qualquer tipo de trabalho prévio de adaptação da escola, com culturas e idiomas tão diferenciados, sem qualquer pessoa no quadro da escola que conhecesse a língua árabe, demonstrou de imediato a necessidade de atendê-los de modo específico e inclusivo (PROFESSORA CARLA, LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3).

A professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3) ainda relata que no início do processo de adaptação se faz necessária a tradução do idioma árabe para o português através do dicionário, sendo este um dos métodos da dinâmica do projeto, auxiliando o aluno no aprendizado do novo idioma, além do envolvimento cultural, já que, como já dito, língua e cultura não são dissociativos. Segundo ela, “a tradução não fica perfeita, mas o suficiente para entender o sentido do texto.

Aqui, percebe-se que o elemento estruturante do projeto enfatiza a questão linguística e cultural, visto que as dificuldades em entender o idioma e de ser entendido, configuram-se como a principal barreira para a integração e inclusão do aluno estrangeiro. A partir da transposição da barreira linguística, o processo de adaptação acontece simultaneamente com a troca de experiências culturais, trazendo o sentimento de pertencimento.

Como bem dito por Araújo (2003), que ressalta um drama duplo vivenciado pelos migrantes, estrangeiros, refugiados, de se fazer entender e de buscar entender as pessoas. Se esta busca pelo entendimento fracassar, surgirão outros obstáculos que servirão para conservar a sua insegurança e o seu sentimento de não pertencimento.

A barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por imigrantes no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento. Ao nos referirmos à língua [...] aludimos ao construto língua-cultura, entendido como um processo que envolve não só o conhecimento linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 60).

Portanto, percebe-se a indissociabilidade da língua-cultura, ou seja, a língua não está dissociada da cultura e um reforço importante dessa ligação entre língua e cultura ocorre “quando se diz que falar o idioma é uma forma de se incluir na comunidade, ou de manter viva a cultura e ainda se expressa o desejo de ensinar para a segunda geração nascida no Brasil” (CARDOZO, 2012, p. 121).

O projeto Integra Educação da escola Tempo Feliz, semelhante ao projeto já mencionado, tem por objetivo “integrar os alunos estrangeiros [...], por meio de trocas de experiências e estudos de noções sobre vocabulário, gramática e literatura da Língua Portuguesa”, oportunizando aos alunos vivenciar elementos da cultura de maneira a valorizar a sua identidade. A sua metodologia está alicerçada na realização de encontros presenciais, desenvolvimento de atividade sobre noções do vocabulário, gramática e literatura da Língua Portuguesa, promoção de estudos dirigidos para a realização de atividades avaliativas e dicas para preparação de trabalhos para a sala de aula, bem como palestras e outros eventos.

A valorização da cultura é defendida como base do projeto, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao conhecimento dos elementos culturais dos alunos, auxiliando no desenvolvimento dessas iniciativas e estratégias educativas. Valorizar o conhecimento sobre a cultura brasileira e síria significa, portanto, uma tomada de consciência sobre a existência de outros referenciais que constituem os saberes e valores sociais e culturais da sociedade.

Em um debate sobre as variedades linguísticas e sua relação com o trabalho em sala de aula, Barzotto (2004, p. 93), cita que este debate trouxe para as conversas cotidianas pelo menos três verbos: respeitar, valorizar e adequar. E segundo ele “estes verbos são usados para propor atitudes consideradas corretas a serem adotadas frente às variedades praticadas pelos alunos do ensino fundamental e médio”.

Barzotto (2004), inicia a discussão pelo verbo respeitar, quando se afirma que o professor deve respeitar a variedade do aluno. Defende que “a insistência em reafirmar o dever de respeitar, mais parece uma aceitação pacífica da existência de desrespeito do que uma resistência ativa.” (BARZOTTO, 2004, p. 94). Para ele:

Geralmente as 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 idéia de tolerância, mas esclarecendo sempre que a variedade do falante é boa para o contexto restrito de seu grupo e não para a sociedade como um todo (BARZOTTO, 2004, p. 94).

Continuando esta discussão, outro verbo bastante usado é valorizar, o que também pressupõe hierarquia e “manifesta a exigência de uma postura que permita ao seu usuário o reconhecimento de que algo tem pouco ou nenhum valor” (BARZOTTO, 2004, p. 94).

As propostas e o trabalho pedagógico centrados no verbo adequar, para Barzotto (2004, p. 95), “faz o movimento de partir da variedade de menor prestígio em direção à de maior prestígio. É aquele que é julgado inadequado que vai ser convocado a adequar-se, o que pode ser bastante discriminatório”.

Barzotto (2004, p. 95), defende então uma proposta calcada no verbo incorporar, sendo que a partir deste se propiciaria “um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais”.

Sendo assim, as dinâmicas propostas para o favorecimento e a efetivação da inclusão de alunos estrangeiros deveriam se basear na incorporação de novas culturas, novas características: nem respeitar, nem valorizar, nem adequar. Conforme defendido por Barzotto (2004, p. 96):

Admitindo-se ou recebendo-se as variedades na sala de aula, sem hierarquização ou valorização, respeita-se melhor a Constituição, pois evitam-se os danos causados por julgamentos negativos como o de atribuição de uma falta de valor ou de inadequação.

Fazendo-se uma leitura crítica do projeto Integra Educação, percebe-se que este revela aspectos importantes sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas das relações culturais na escola, porém, contrapondo-se ao diálogo do professor, o projeto em sua versão documentada traz a seguinte afirmação: “[...] Um dos braços da iniciativa é o oferecimento de aulas com noções do ensino do português e trocas de experiências sobre aspectos da cultura brasileira para os estudantes estrangeiros.” Isto chama a atenção para um ponto paradoxal, ao citar a troca de experiências a partir da cultura brasileira para os alunos estrangeiros, não trazendo à reflexão as vivências da cultura estrangeira, deixando implícito o fato de que deve ocorrer uma adaptação deles à cultura brasileira. Não obstante, Cardozo (2012, p. 26) defende que:

Considera-se que ao deslocar-se, o sujeito migrante deixa para trás sua origem – nasce neste momento o emigrante. Mas este mesmo sujeito leva consigo sua bagagem cultural, e ao desembarcar no país anfitrião, passa a ser um estrangeiro, um imigrante. Assim, deve adaptar sua bagagem cultural à do país que o recebe [...].

O processo de adaptação do estrangeiro e de reconstrução da identidade pode ser influenciado pela cultura que o cerca e acontece simultaneamente com a troca entre os envolvidos no processo de integração.

Embora possam haver críticas à elaboração e execução destes projetos, deve-se dar importância à iniciativa das escolas em fazer algo a partir da educação menor, defendida por Gallo (2002, p. 169), na qual, a educação é feita a partir da sala de aula, do cotidiano dos professores e alunos. Indo além da educação maior, das políticas, dos ministérios e secretarias, é “essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias”.

Com efeito, percebeu-se, a partir da análise dos dois projetos escolares, que as estratégias pedagógicas desenvolvidas tentam atingir resultados na vida cultural, bem como social dos alunos estrangeiros, ao passo que favoreceram adaptação linguística e proporcionaram a sua integração no

contexto escolar. As aulas de português disponibilizadas a estes alunos possibilitou, mesmo que não igualmente, a superação da barreira linguística.

A abordagem da diversidade linguística e cultural vincula-se a uma perspectiva complexa que segue em direção à criação e recriação das práticas pedagógicas que se dão com base na relação educativa instituída entre os alunos e outros no processo de aprendizagem. A articulação entre igualdade e diferença é trabalho árduo, a ser assumido pela educação escolar. Nesse sentido, “não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença. E nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença” (CANDAU, 2008, p.49). Para Sodré (2006, pp. 10-11) a diversidade humana:

[...] é algo a ser mais sentido do que entendido. Vamos traduzir isto para um modo de entendimento mais simples. Um indivíduo mora em São Paulo e está habituado ao uso de técnicas modernas no cotidiano, está informado dos acontecimentos do mundo pela televisão, é cristão, sabe ler e escrever, etc. Um outro indivíduo mora no Parque do Xingu (em Mato Grosso) e, mesmo que a gente saiba que a tecnologia já chegou até ele, vamos imaginar que aquele espaço, com suas circunstâncias (a floresta, a tradição tribal, a aparência física das pessoas, as crenças religiosas, etc.), enseje uma diferença. A pura e simples comparação não nos diz nada de essencial sobre um e outro. Mas é assim que o senso comum opera: fazendo comparações. E quando o termo comparante sobrevaloriza a si mesmo por se julgar o detentor de uma verdade absoluta, o termo comparado é automaticamente rebaixado e discriminado.

As observações realizadas na escola de forma geral e também na sala de aula reforçam que o desafio de trabalhar a diversidade cultural para a mobilização das potencialidades não é tarefa fácil. Há muitos desafios em que se pensar, como o currículo escolar, no qual a temática dos imigrantes e refugiados deveria ser um eixo narrativo, a interdisciplinaridade e de que forma se pode trabalhar com esses alunos de forma a mobilizar suas forças para o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

Lançar o olhar em direção ao reconhecimento das diferenças e dos vários aspectos das desigualdades (sociais, raciais, econômicas, culturais, etc.) leva-nos a rever determinados valores morais e sociais que foram sedimentados e aprendidos no âmbito da cultura. A diversidade cultural como princípio educativo extrapola a noção de identidade nacional e se concretiza por meio das experiências e vivências sociais e culturais que envolvem os indivíduos na sociedade (SILVA, N. N. da, 2011, p. 15, grifos do autor).

Quanto à questão do currículo, como princípio norteador da escola, cita-se Moreira, A. F. B. (2009, p. 5), que o define como o “verdadeiro coração da escola”. Pressupondo-se, assim, a necessidade de permanentes discussões que permitam avanços na compreensão do processo escolar e suas relações com a sociedade, a cultura, o momento histórico no qual se vive.

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7).

Importante destacar que o currículo escolar esteve, durante muito tempo, enraizado através da cultura ocidental e em quase sua totalidade, na cultura europeia. Conteúdos de história que valorizam museus, líderes políticos e movimentos colonizadores fizeram e fazem parte do currículo escolar.

Em contrapartida, percebem-se, ainda que lentamente, mudanças através de reformas educacionais baseadas em movimentos de lutas sociais. Cita-se aqui, a questão da obrigatoriedade do ensino da cultura afro e indígena no currículo de história, levando a crer que esta modificação permitirá a abertura para uma educação que valorize também a cultura oriental e suas tradições, não a tratando de forma marginalizada, quando retrata a cultura islâmica através do extremismo religioso, grupos terroristas que não condizem com o seu legado. Considerando as implicações entre o currículo e a cultura, recorre-se novamente à Moreira e Silva (1994, pp. 26-27):

Em contraste com o pensamento convencional, sobre a relação entre currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são parentes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite.

Uma atitude considerada fundamental para a efetivação da inclusão educacional seria alavancada por um currículo com abordagem intercultural,

que possibilitaria à escola ir além da valorização da diversidade cultural, ou aceitação da diversidade nos espaços sociais, para questionar os processos que levam à construção de estereótipos e exclusão de determinados grupos (CANEN, 2000).

Nesse sentido, McLaren (1997, p. 216, grifos do autor), descreve o conceito de currículo oculto, o qual compreende todos os aspectos que ensinam e determinam as relações sociais, constroem subjetividades e identidades:

[...] o currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isto, ele representa a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, classes ou gênero. Em geral, os teóricos críticos da educação estão preocupados em como descrições, discussões e representações em livros-texto, materiais curriculares, conteúdo de curso e relações sociais incorporadas em práticas de sala de aula beneficiam os grupos dominantes e excluem os subordinados. Em relação a essa questão, eles frequentemente se referem ao *currículo oculto*.

Além da temática do currículo que permeia os desafios de trabalhar a diversidade cultural na educação, pode-se lançar ainda, reflexões acerca da interdisciplinaridade, que, de acordo com Gallo (2000), significa a necessidade de um inter-relacionamento entre todas as disciplinas. Para ele:

Quando assiste a uma aula de História, cada aluno abre a “gavetinha” de seu “arquivo mental” em que guarda os conhecimentos históricos; ao final da aula, fecha essa “gavetinha” e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das “gavetinhas” é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e autossuficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso *puzzle* que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios (GALLO, 2000, p. 23, grifos do autor).

Portanto, o processo de aprendizagem pode ser facilitado por uma metodologia pedagógica que propicie ao aluno a compreensão da sociedade em que está inserido e de seus problemas, a habilidade de criticar e transcender suas experiências culturais. O que se propõe é uma reflexão sobre o currículo escolar e a problematização das questões que envolvem desde a

sua construção e a organização até sua vivência nas escolas, tendo como pressuposto a diversidade da sociedade contemporânea, superando a contradição histórica entre o saber e a realidade.

4.3 INCLUSÃO

Neste subcapítulo que compreende a última categoria de análise a partir dos dados coletados, apresenta-se uma explanação a respeito da inclusão dos alunos refugiados no ambiente escolar. As questões chamadas à discussão foram: se o aluno se sente incluído; se o professor tem atitudes que incluem e se há suporte para o professor proporcionar a inclusão.

4.3.1 Se o aluno se sente incluído

Analisando-se o processo de inclusão do aluno refugiado no contexto escolar a partir das entrevistas e da observação participante, pretendeu-se conhecer como o aluno se sente em relação a este processo e como se dão as relações deles com os demais envolvidos no ambiente educativo.

Em entrevista com o aluno Mahmoud (13 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 4) que estuda no 7º ano do ensino fundamental, quando lhe foi perguntado sobre o cotidiano escolar e o relacionamento com os colegas brasileiros e professores, as suas afirmativas foram as seguintes:

Gosto de estudar nesta escola. Porém, tenho saudade da minha escola na Síria. Lá eu tinha muitos amigos e a guerra nos afastou de lá. A maior parte de meus amigos tiveram que deixar a Síria também assim como eu. Alguns não conseguiram sair de lá. É caro sair de lá.

Nota-se, a partir deste relato, além das relações de amizade, uma importante questão de classe social. Devido ao alto custo atrelado à saída da Síria, nem todos conseguem migrar para o Brasil e aqui se estabelecer, alguns são obrigados a permanecer em seu país, ou a se refugiar em campos para refugiados.

A relação de amizade dos alunos refugiados com os alunos brasileiros pode ser observada e para os professores das duas escolas, o começo foi difícil. Segundo a professora Valéria, (ENSINO RELIGIOSO, RELATÓRIO DE CAMPO 17), “a amizade vai se solidificando aos poucos”.

Para a professora Raquel (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 19), os alunos sírios tem poucos amigos, porém percebe-se que essa amizade é mais verdadeira. Percebeu-se durante a observação participante que os alunos sírios andam geralmente com um ou dois alunos no pátio da escola, diferente dos brasileiros que andam em grandes grupos, revelando traços culturais. O pesquisador pergunta se o fato dos alunos sírios andarem com poucos amigos não seria gerado por uma possível dificuldade de relacionamentos e a professora Tânia (HISTÓRIA, RELATÓRIO DE CAMPO 16) responde:

No começo teve estranheza de ambos os lados. Com o tempo o relacionamento se deu de forma normal em uma relação de respeito. Acredito que o motivo de andarem com poucos amigos, se dá a cultura. Os sírios são mais reservados e muito leais aos amigos.

Um convívio inclusivo pode ser percebido no cotidiano escolar e quando os professores fizeram relatos enfatizando que os alunos refugiados transmitem seus conhecimentos culturais aos demais alunos, no que tange as suas crenças, hábitos alimentares e culturais. Para os professores, a diferença da língua é a principal dificuldade, mas que através das trocas culturais se valorizam as diferenças, permanecendo as barreiras linguísticas que são trabalhadas diariamente nas aulas.

Ainda sobre estas relações de amizade, ao serem indagados se têm amigos, o aluno Salin (16 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 10) responde: “Sim! É muito fácil fazer amizade na escola. Os brasileiros são muito acolhedores e sempre estão dispostos a ajudar”. Para André, B. P. (2016, p. 68), “Estas novas amizades também favorecem o desenvolvimento de laços afetivos e trocas culturais com os colegas, assim como colaboram no processo de aprendizagem do idioma”.

E quando questionados sobre pontos positivos da escola, a aluna Ranya (14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6), responde que aqui as pessoas são mais amigas e segue seu relato:

Na Síria, as pessoas não pensam nos amigos. Cada um pensa apenas nas suas coisas. Aqui na escola e no Brasil, as pessoas têm mais contatos com as outras, beijam e abraçam e andam sempre em grupos. Na Síria não.

Pondera André, B. P. (2016, p. 69), que “A amizade e a convivência entre todos os alunos matriculados em uma escola trazem não apenas o bônus das trocas de experiências, mas trazem também o ônus das diferenças culturais”. Ainda de acordo com André, B. P. (2016), no processo migratório os vínculos de amizade são criados tanto entre os seus grupos culturais, como com os nativos.

Não obstante, as amizades que os alunos estrangeiros criam com seus pares são de suma importância para que eles se sintam pertencentes ao novo contexto cultural. “Quanto maior for a diversidade nos relacionamentos, mais probabilidade deste aluno desenvolver um sentimento de pertencimento dentro destes grupos e possivelmente na nova sociedade” (ANDRÉ, B. P., 2016, p. 68).

Ao questionar sobre possíveis aspectos negativos encontrados na sala de aula, no processo de inclusão e aprendizagem, a estudante síria (RANYA, 14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6) responde: “Os alunos brasileiros. Eles conversam muito nas aulas, atrapalham o professor e a nós também. Na Síria as aulas são silenciosas, e aqui não”.

Já o aluno Mahmoud (13 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6) responde: “na Síria, quando um aluno não respeita o professor, o professor bate com a régua nos dedos deste aluno como forma de punição!”. O pesquisador ainda pergunta aos alunos se estão contentes na escola e a resposta do aluno Ali (13 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 11) foi positiva: “Sim! Aqui no Brasil está melhor que na Síria. Florianópolis tem muitas famílias árabes e nos sentimos em casa aqui”. Isto demonstra a importância da comunidade para o favorecimento da integração social.

Segundo Cardozo (2012, p. 136), ao se tomar as comunidades diaspóricas, as quais mantêm laços com o país de origem, “o contato intenso com a raiz reforçaria sua própria identidade, verdade, visão de mundo e forma de organização da vida. Como comunidade”.

Salienta-se que os alunos foram acompanhados pelos professores dos projetos durante as entrevistas não permitindo respostas mais espontâneas, principalmente no que tange aos aspectos negativos que possivelmente existam. Coube ao pesquisador repetir constantemente as perguntas que caracterizassem aspectos negativos do processo de inclusão, visando obter respostas mais próximas da realidade, ou seja, em que os entrevistados pudessem contar o que realmente enfrentam, pensam e sentem. Embora isto não tire o fato de ter outras influências, mas que não fossem influenciadas pela presença do professor. Isto demonstra a necessidade de diferentes modos de coletar dados.

Após a entrevista, o pesquisador é surpreendido pela aluna Ranya, que o acompanha até a porta da saída da sala, com seu diário em mãos. A estudante pede que o pesquisador olhe seus poemas e leia suas memórias. Neste diário estavam algumas letras de músicas brasileiras preferidas da estudante, gravuras diversas recortadas e coladas relatando a guerra da Síria, e poemas contando suas angústias, como também, um desenho preto e branco de uma menina chorando (FIGURA 1). E o pesquisador indagou: “Este desenho não te representa, né?! Percebo que você é uma menina sorridente!”. A estudante responde:

Me representa sim! Eu sou uma menina triste. Tenho saudade da família da minha mãe e de meus avós que estão na Síria, saudade da minha casa que foi destruída e de meus amigos que ficaram lá. Preocupo com eles pelo andamento da guerra. Tento ser alegre mas por dentro estou muito triste (RANYA, 14 ANOS, RELATÓRIO 6).

A inclusão no ambiente escolar sugere uma adaptação a diferentes culturas, costumes. Para André, B. P. (2016), esta adaptação pode ser considerada uma atitude pessoal e pode estar condicionado ao tipo de acolhimento com que for recebido. O aluno estrangeiro estará mais ou menos

propenso a fazer parte da sua nova comunidade local, a integrar-se, a partir do contexto escolar, social e cultural que encontrar. Pode-se perceber que os alunos são participativos no processo de integração e aprendizagem. Isto ficou claro quando a professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO 3), relata que os alunos veem a escola como um espaço para sua formação superior: “os alunos sírios, diferente que muitos alunos brasileiros são muito disciplinados. Entregam suas tarefas sempre nos prazos e se preocupam com suas notas”.

Percebeu-se que a diferença linguística pode se constituir em uma barreira para o processo de adaptação e inclusão do aluno no contexto escolar, podendo ser geradora de exclusão. Esta dificuldade com o idioma ficou evidente quando, ao ser indagado sobre as dificuldades encontradas na sala de aula, a estudante responde: “O idioma é o mais difícil. As aulas de língua portuguesa são difíceis. Utilizamos o aplicativo do celular para traduzir o conteúdo do quadro para a nossa língua e assim conseguimos estudar em casa.” (MALAK, 13 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 11). Nota-se que o uso das tecnologias digitais, celular e internet auxiliam no processo de aprendizagem da língua portuguesa, já que, conforme citado pela aluna, ainda surgem dificuldades de entendimento de algumas palavras ou frases.

Para André, B. P. (2016, p.67, grifo do autor), “saber bem o idioma é essencial, pois essa é uma das principais ‘moedas’ de troca cultural e de avaliação das aprendizagens”. No entanto, no cenário pesquisado percebeu-se uma adaptação linguística favorável e a preocupação da professora quanto à necessidade do aluno estrangeiro em aprender o idioma português. Quando perguntado ao aluno se as aulas são adaptadas devido à dificuldade com o idioma, a professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 4), chama a atenção do aluno, dizendo: “Tu precisas te interessar pelo idioma português! Não debes assistir somente documentários e séries em árabe. A língua portuguesa é fundamental para tua adaptação no Brasil!”.

Nota-se através da atitude da professora em recomendar que o aluno não assista apenas programas em árabe, um cuidado para que este aluno não se fechasse apenas em suas tradições. Todavia, acredita-se que o fato de estar assistindo a documentários e séries em seu idioma mantém proximidade com a sua cultura, tradições e costumes.

Apesar da questão linguística ser relatada como uma dificuldade pelos alunos sírios, foi percebido durante a comunicação, que os mesmos conseguem compreender e ser compreendidos. Quando perguntado aos alunos como aprenderam o português e quais as maiores dificuldades com o idioma, houve o seguinte relato: “No começo foi difícil e ainda achamos a aula de Língua Portuguesa a mais difícil, devido a mesma palavra ter vários significados diferentes e a quantidade de verbos.” (RANYA, 14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6). O pesquisador pergunta ainda se há algum tipo de adaptação nas aulas, já que o idioma se tornara um grande obstáculo no processo de aprendizagem, e a resposta da aluna Ranya (14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6) foi a seguinte: “No começo nós usávamos muito o tradutor do celular. Português para a língua árabe. Hoje em dia somente algumas palavras”.

Novamente, percebe-se que os refugiados se utilizam das tecnologias digitais como um auxílio quando surgem palavras novas a que ainda não tinham conhecimento. Quanto aos professores do projeto, nota-se que estes proporcionam um processo de integração na medida em que criam estratégias para que os alunos refugiados se sintam parte do coletivo, evitando a exclusão escolar.

Cabe citar, como exemplo da dificuldade linguística, a situação vivenciada pelo pesquisador e a aluna entrevistada. Com o intuito de saber sobre as dificuldades na sala de aula, o pesquisador utiliza o termo “pontos negativos” encontrados e a aluna síria, espontaneamente o interroga: “o que são pontos negativos?” (RANYA, 14 ANOS, RELATÓRIO DE CAMPO 6). A aluna não tinha conhecimento da polissemia de tais palavras. E essa multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução foi relatada como dificuldade em aprender o idioma.

Levando em consideração a aprendizagem de um novo idioma, considera-se que as relações sociais podem ser prejudicadas quando a comunicação não acontece, ou demora muito a acontecer. Isto faz com que o aluno estrangeiro não consiga participar e seja excluído, o que de sobremaneira interfere na adaptação, inclusão e no processo de ensino aprendizagem.

4.3.2 Se o professor tem atitudes que incluem

As atitudes dos professores acerca da inclusão e integração dos alunos estrangeiros no processo educativo também foram observadas, bem como as estratégias utilizadas para o alcance desta inclusão e a busca por atitudes que tragam respeito à diversidade cultural em lugar de preconceitos e discriminações.

De acordo com André, B. P. (2016), a questão da acolhida está relacionada com as atitudes pedagógicas desenvolvidas pela escola e não somente com a recepção do novo aluno ou das atitudes culturais de respeito. Para que haja uma boa acolhida, o papel dos gestores e professores, além dos próprios alunos da escola, é muito importante.

Nesse sentido, durante a pesquisa de campo, percebeu-se a preocupação de alguns professores com a adaptação na escola. A professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3), conta como foi o início do acolhimento dos alunos estrangeiros:

A primeira atividade realizada foi a apresentação do alfabeto português e de conversas bem informais para que pudessem tentar uma aproximação confiável. Iniciamos atividades com duas alunas do ensino médio, que não conseguiram acompanhar as aulas. Passamos a trabalhar com palavras associadas ao que havia na casa de cada uma: minha casa, o que tem na sala, na cozinha, no quarto, no banheiro... assim, íamos registrando palavras em árabe, em português e utilizando gravuras; ao mesmo tempo que que trabalhávamos as palavras e utilizávamos imagem, também íamos socializando e trocando experiências a respeito do cotidiano doméstico no Brasil e na Síria. A partir daí, passamos a realizar atividades fora do ambiente escolar, como ir à feira de frutas para conhecer e reconhecer alimentos, comuns ou não. Nessas saídas a interação com os feirantes acontecia de forma espontânea. Também visitávamos igrejas, teatros, museus. E sempre que surgia uma oportunidade, saíamos com as alunas.

Entre as atividades utilizadas como método de acolhimento e favorecimento da adaptação, depreende-se, entre elas, a apresentação do alfabeto latino como um primeiro contato com o idioma, a utilização de gravuras que podem funcionar como método visual para auxiliar na memorização de palavras. Também atividades relacionadas com o cotidiano, como uma visita à feira, a qual, além de favorecer o conhecimento linguístico, também propicia trocas culturais.

Um dos pontos de questionamento levantado por Petrus, Santos e Aragão (2016, p. 51), refere-se às formas como a escola trabalha com as diferenças e a pluralidade de culturas e que práticas vêm sendo desenvolvidas para que a recepção, acolhimento e permanência desses alunos sejam mais integradores e inclusivos.

O processo educativo [...], ao se realizar com as ferramentas conceituais da culturalidade, só se legitima se pautar-se pela interculturalidade, conceito e postura fundamentais para se entender e validar o relacionamento entre os homens. Isso porque o tecido que possa superar o dilaceramento que vem impedindo a realização da humanidade é o reconhecimento e o respeito da alteridade, ou seja, o acolhimento do outro (SEVERINO, 2016, p. 215).

Considerando as iniciativas dos professores das escolas pesquisadas, percebeu-se a preocupação com a acolhida destes alunos estrangeiros, principalmente acerca da inserção linguística. Em ambas as escolas pesquisadas, os professores estão desenvolvendo projetos que auxiliam o processo de inclusão e adaptação. Utilizam, no início do processo de adaptação, a tradução do idioma árabe para o português através do dicionário.

André, B. P. (2016), em sua pesquisa, denomina de integração linguística a capacidade de dominar o idioma local em um nível superficial em curto prazo, quando os alunos estrangeiros acabam de chegar à nova sociedade, e em um nível mais profundo a médio e longo prazo à medida que vai aumentando o tempo deles na sociedade de destino e eles já são capazes de acompanhar as aulas regulares.

A partir da observação das aulas (RELATÓRIO DE CAMPO 14), pode-se constatar que os alunos acompanham as aulas regulares e há integração linguística, ao passo em que ao realizar a leitura do livro didático, o aluno sírio o fez demonstrando a adaptação com a língua e a presença de habilidade com a leitura. Contudo, notou-se, em alguns momentos, certa dificuldade com a

fonética das palavras. Também percebeu-se que os alunos refugiados interagiram com o alunos brasileiros e com a professora, não havendo mais muitas dificuldades em relação à comunicação, já que os alunos participavam da aula, fazendo perguntas.

Em se tratando de envolvimento cultural, a professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3), conta que no final do ano de 2017, foram realizadas as festividades da formatura dos estudantes do ensino médio e na organização do jantar, foi solicitado para que preparassem a refeição diferente para os estudantes sírios, baseada na culinária árabe. A preocupação destes estudantes se refere à carne de porco. A professora ainda comenta:

É uma aula de valores culturais diariamente. O momento da refeição foi um momento de respeito à diversidade. Os alunos brasileiros entendiam e respeitavam os valores culturais de não comer carne de porco e ao mesmo tempo, os estudantes sírios entendiam que a alimentação brasileira era diferente (PROFESSORA CARLA, LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3).

Sobre possíveis adaptações dentro da sala de aula, o pesquisador percebeu não haver nenhuma mudança ou adaptação no currículo da disciplina devido à presença de alunos estrangeiros. Durante a observação da aula de língua portuguesa, a professora estava passando um exercício sobre verbos e pronomes e os alunos sírios estavam sentados próximo à mesa da professora e desenvolviam as atividades em grupo com os colegas da sala, demonstrando muito interesse em aprender e não desviando a atenção das explicações em nenhum momento durante a aula (RELATÓRIO DE CAMPO 7).

Mesmo que seja um grande desafio administrar as questões culturais e escolares, como bem afirma André, B. P. (2016), a diversidade é percebida por professores e gestores como um aspecto positivo, como um elemento que tem beneficiado o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Uma professora entrevistada considera “que o mais importante foi alcançado. Estabelecer um vínculo de respeito, confiança e amizade”. Ainda segundo a professora Carla,

“estamos dispostos a aceitar o desafio de trabalhar com condições mínimas de estrutura” (LINGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3).

A razão de ser da educação é contribuir para que os indivíduos naturais da espécie se tornem cada vez mais pessoas culturais, ou seja, sujeitos efetivamente humanizados, dotados de autonomia, de vontade e de liberdade. E ao formar assim as pessoas, transformar conseqüentemente as sociedades em tecidos sociais democráticos, ou seja, onde todos, mesmo sendo diferentes, sejam todos iguais. Uma situação democrática é aquela em que a alteridade é reconhecida e respeitada e, em decorrência disso, todos são sujeitos com direitos iguais (SEVERINO, 2016, p. 215).

Portanto, as atitudes dos professores acerca da inclusão e integração dos alunos estrangeiros no processo educativo foram percebidas a partir da criação de estratégias para o alcance desta inclusão embasadas na criação de projetos para garantir que os alunos aprendam a língua e possam se adaptar e se integrar no contexto educacional.

4.3.3 Se há suporte para o professor proporcionar a inclusão

Analisando-se a questão da inclusão do aluno estrangeiro no ambiente escolar a partir do ponto de vista do professor, levando-se em conta o suporte recebido pela secretaria de educação visando favorecer este processo, pôde-se verificar que há a falta de apoio e que as iniciativas são tomadas a partir da necessidade do próprio professor quando se depara com alunos vindos de outros países, nesse caso, os refugiados sírios.

Ao indagar os professores se foram preparados para receber estes alunos, todos responderam que não foram preparados. A professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 18), comenta que a maioria dos professores nem sabiam da existência destes alunos e que as alunas eram percebidas devido ao fato de usarem o *hijab*, que as destacava das demais.

A mesma professora ainda comenta: “a SED² não se mostra sensível a esses alunos. Temos dificuldade até mesmo para conseguir materiais didáticos apropriados.” Os professores relataram que não há preocupação por parte da

² SED: Secretaria de Estado da Educação.

Secretaria de Estado da Educação e que fizeram vários pedidos que não são atendidos. Os projetos são executados pela força de vontade das escolas.

Nas entrevistas, ainda houve o seguinte relato:

Tivemos muitas dificuldades iniciais como a falta de estrutura da escola, desde material didático até acesso à internet. Algumas dificuldades ainda perduram, como o fato de não termos uma sala específica para o desenvolvimento do projeto. Nossa preocupação é que em qualquer momento poderemos ficar sem espaço físico na escola para dar continuidade aos trabalhos (PROFESSORA CARLA, LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3).

Destaca-se, a partir deste relato, a precariedade na infraestrutura escolar, podendo influenciar diretamente o acolhimento e integração de alunos estrangeiros. Soma-se a isto, a falta de incentivo das secretarias de educação, ao negligenciar a presença destes estudantes nas escolas.

O fato de que as iniciativas para favorecer o processo de inclusão e adaptação partem do professor e não da gestão foi perceptível nas entrevistas. Nesse sentido, a resposta da professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3), quando perguntado se a escola recebia algum auxílio do governo estadual de educação através de cursos de capacitação, foi enfática: “Não! A GERED³ não tem conhecimento nem do número de matriculados e tampouco nacionalidades. Tudo que fizemos é de interesse da escola e professores”.

Salas de aula superlotadas também podem ser percebidos como dificuldade. Ao perguntar à aluna Malak se os professores os auxiliam na adaptação ou se os estudantes criam suas estratégias individualmente, ela responde:

Temos que estudar! Existem muitos alunos na sala e o professor não consegue nos ajudar sempre. Quando temos muitas dificuldades, vamos até o projeto (MALAK, 13 ANOS, RELATÓRIO 11).

³ GERED: Gerência de Educação.

Para a professora Tânia (PROFESSORA DE HISTÓRIA, RELATÓRIO 16), ocorrem poucas trocas culturais: “Quando questiono sobre a cultura deles ocorre o intercâmbio. Caso contrário, não há espaço para as trocas, um equívoco pedagógico, a meu ver”. E sobre a preparação dos professores para recebê-los, ela cometa que há três anos leciona para alunos da Síria e todas as práticas propostas partem de uma sensibilidade e preocupação individuais:

Recebemos os alunos sírios sem enfoque direto relacionado à sua inclusão nos processos pedagógicos, cabendo a cada um dos docentes fazer (ou não...) as respectivas adaptações”. (TÂNIA, PROFESSORA DE HISTÓRIA, RELATÓRIO 16).

Nessa linha, o professor Miguel (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO 20), também comenta: “Não há formação, nem apoio, a não ser dos laboratórios. A escola não deixa de ser um depósito, sob um pretexto de inclusão. Gostaria que fosse bem diferente”.

Em contraponto, o gestor Antônio, ao ser perguntado sobre as adaptações da escola para a chegada destes alunos e se os professores foram preparados para recebê-los, relata que: “a escola desenvolve suas ações através de orientação educacional de órgãos apoiadores.” E afirma que foram parcialmente preparados, que cada professor desenvolve seu plano de trabalho junto com orientações da escola e que são feitas algumas orientações básicas para o processo pedagógico (GESTOR ANTÔNIO, RELATÓRIO 12).

Ponderando-se tais constatações a partir de André, B. P. (2016, pp. 59-60):

Conhecer quem são os alunos estrangeiros que estão colorindo nossas salas de aula com sua cultura, suas linguagens, saber onde estudam, conhecer que aspectos culturais poderiam ser trocados, e identificar as possíveis dificuldades que apresentam em seu cotidiano escolar, nos daria base para pensarmos em uma política pedagógica para melhor atendimento deste alunado.

Levando-se em consideração esta perspectiva na qual o professor toma iniciativas e não espera que o poder público, na figura das secretarias de educação, tome atitudes e elabore modelos a serem seguidos pelos

professores, cita-se Gallo (2002, p. 175), que defende a educação menor, na qual não há interesse em “criar modelos, propor caminhos, impor soluções”. Ele assim diferencia a educação maior e a educação menor:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...]. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (GALLO, 2002, p. 173).

A partir do entendimento da presença de hierarquias, ou seja, mesmo que a educação menor faça algo, ela é regida por normas ditadas pela educação maior. Isto estabelece relação com os currículos ocultos, que tem um conceito, trazido por Moreira e Silva (1994, p. 31), “criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal”. À medida em que o professor se utiliza de temas não propostos pelo currículo formal a fim de integrar outros assuntos à dinâmica pedagógica, como os inerentes à cultura síria.

Percebeu-se também, o auxílio prestado por alunos já adaptados com a língua e cultura brasileira ao receberem novos refugiados. A professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3), salienta que alguns destes alunos formados no ensino médio auxiliam na continuidade do projeto, principalmente no que tange as dificuldades com o idioma. Ela relata ainda que: “Em outros momentos, faz-se necessário um trabalho psicológico quando há um grande choque de cultura”. Cabendo a estes voluntários do projeto dialogar e explicar as divergências culturais e trazer o sentido da acolhida (PROFESSORA CARLA, LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3).

Houve relato quanto ao atendimento psicológico, que era, no início, disponibilizado para estes alunos quando da sua chegada à escola e que não teve tanto êxito, segundo a professora Carla (LÍNGUA PORTUGUESA, RELATÓRIO DE CAMPO 3), pois o atendimento era mais voltado aos traumas

vivenciados e isso fazia com que eles relembassem todas as dificuldades pelas quais já haviam passado.

Realizar um bom processo de escolarização é fundamental para que haja tanto uma adaptação mais tranquila, no sentido de não ser imposta e sim gradativa, quanto para que a socialização entre os pares possa ser também mais eficaz. E, como os três processos vão ocorrendo de forma simultânea, um maior acompanhamento familiar e escolar sempre é muito significativo (ANDRE, B. P., 2016, p. 59).

Reportando-se a questão documental, a orientadora educacional Cláudia (RELATÓRIO DE CAMPO 8), apresentou e comentou sobre o documento que regulamenta a matrícula dos alunos estrangeiros na escola, sendo este uma portaria encaminhada pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, e sendo o único instrumento inclusivo ofertado pela gerência de educação. Esta portaria assegura a matrícula de qualquer aluno estrangeiro nas escolas públicas estaduais. Quando perguntado para a orientadora os procedimentos de matrícula para os alunos refugiados sírios, a mesma relata que:

Os estudantes sírios são refugiados e possuem uma legislação específica. Muitas vezes chegam na escola sem quaisquer tipos de documentação devido a guerra e através do relatado pelos pais é feito a matrícula. Data de nascimento, filiação, cidade, estado (CLÁUDIA, ORIENTADORA EDUCACIONAL, RELATÓRIO DE CAMPO 8).

André, B. P. (2016, p. 56), destaca que os alunos estrangeiros acabam “sofrendo um processo de invisibilidade social e administrativa, no sentido de não figurarem nos registros escolares de forma estruturada e acessível” e que nem todas as secretarias de educação dispõem de dados concretos sobre este tipo de escolarização.

Moreira e Candau (2003), afirmam que o caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação

verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença.

Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser uma demanda prioritária para que se possa avançar nesse processo, no qual o papel dos professores é fundamental. No entanto, “essa preocupação está ainda muito pouco presente nesses processos, ainda que se venha dilatando o espaço que tem conquistado nas diferentes instituições formadoras” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 167).

O principal propósito, acrescentamos, é que o docente venha a descobrir outra perspectiva, assentada na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade. Esperamos, assim, formar educadores que atuem como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 167).

Assim, percebeu-se que as atitudes que ensejam transformações nas dinâmicas escolares a partir da chegada de alunos estrangeiros partem dos próprios docentes, visto que não há uma preocupação mais específica por parte dos gestores. O professor, à medida em que vai se deparando com este novo cenário, vai criando suas estratégias em conjunto com outros professores e também com os próprios alunos estrangeiros.

CONCLUSÃO

O cenário atual das migrações estampa um grande contingente de migrantes que vêm ultrapassando as fronteiras do Brasil e um crescente número de refugiados que foram obrigados a deixar seus países. Estas migrações tem acontecido motivadas pelas guerras, perseguições, violação de direitos humanos.

A dissertação que aqui se apresentou, tratou da chegada e permanência de refugiados vindos da Síria para o Brasil, com um enfoque na cidade de Florianópolis, tendo como *locus* de investigação, duas escolas da rede estadual de ensino escolhidas por ter recebido alunos refugiados sírios. Preocupou-se em investigar a maneira como estes são acolhidos na esfera educacional mediante as leis educacionais, bem como, os desafios por estes alunos encontrados para o enfrentamento das dificuldades idiomáticas e diferenças culturais. Pautou-se em um objetivo central que consistiu em analisar o processo de inclusão de alunos refugiados sírios no contexto educacional no que tange ao alcance de uma educação inclusiva que garanta a igualdade de direitos e o respeito às diferenças.

A análise teórica fundamentou-se nas compreensões conceituais acerca do tema, nas questões da integração, cultura, multiculturalismo, interculturalismo e nas questões de identidade. O eixo final de análise foi executado através de pesquisa de campo, onde se observou a relação entre alunos refugiados e a comunidade escolar, verificando a dinâmica educacional para promoção da integração.

O primeiro objetivo específico foi investigar o processo de acolhida, integração e inclusão do aluno refugiado na perspectiva das leis que regem a educação e foi atingido com a etapa bibliográfica e documental. Através de uma análise dos documentos jurídicos pertinentes à temática, pode-se concluir que o acesso à educação está garantido. Os imigrantes têm o mesmo direito à educação que as pessoas nascidas no Brasil, contudo, este é um dos poucos direitos assegurados no sistema educacional brasileiro.

Quanto a temática da pluralidade cultural no currículo escolar, está definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em nível estadual, na Proposta Curricular de Santa Catarina. Esta última, seguindo o mesmo viés dos

Parâmetros Curriculares Nacionais, pontua que, ao considerar as diferenças entre os alunos, a revisão e a reorganização curricular tornam-se necessárias, uma vez que devem considerar o sujeito como cidadão pleno e integral e que tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade, oportunizando convivências e vivências reflexivas em espaços culturais plurais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais tem como objetivo conhecer e valorizar a pluralidade cultural brasileira e de outros povos, tendo um posicionamento contrário à qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, crenças, etnias. Porém, destaca-se uma crítica à narrativa deste documento que limita a diversidade cultural à fatos históricos, ritos e costumes referentes à grupos destacados, a celebração dos turbantes africanos e dos colares indígenas. Isto demonstra documentos educacionais calcados mais na questão de estudar o diferente (ritos, costumes, tradições) do que em uma questão de incluir/incorporar estas diferenças no cotidiano, fazendo com que o ensino continue baseado em uma cultura hegemônica.

Cabe enfatizar que as propostas pedagógicas não deveriam estar centradas nos verbos respeitar, valorizar, adequar e sim, incorporar. Respeitar, valorizar e adequar as diferenças culturais pressupõe hierarquia, julgamentos de valor, o que pode ser traduzido em formas discriminatórias e exclusivas.

Sendo assim, a partir da análise das leis que regem a educação, assevera-se que, muito embora elas preveem o respeito à diversidade e prezam pela inclusão no ambiente escolar, não especificam a questão do aluno estrangeiro, refugiado ou migrante não oferecendo nenhum tipo de apoio ao acolhimento deste, como aprendizagem da língua portuguesa ou acompanhamento psicológico, tendendo muito mais a excluir do que incluir do contexto escolar.

Contudo, embora não tratem diretamente da questão dos estrangeiros, o fato de o tema da diversidade cultural ser incorporado nos documentos curriculares pode representar um ponto de partida para que as práticas pedagógicas sejam repensadas, levando em conta a pluralidade cultural. As dinâmicas para o favorecimento e a efetivação da inclusão de alunos estrangeiros devem se basear na incorporação de novas culturas, novas características.

O segundo objetivo específico que procurou identificar as medidas encontradas e adotadas pelas escolas no processo de integração do aluno estrangeiro no âmbito escolar, no sentido da inclusão e valorização da cultura foi atingido a partir da pesquisa de campo. A partir desta, conheceu-se os projetos educacionais para inclusão do aluno refugiado no meio escolar desenvolvidos nas escolas estudadas e percebeu-se que estas instituições estão, de forma positiva, desenvolvendo métodos para favorecer a integração do aluno estrangeiro, porém, percebem-se falhas quando se trata dos objetivos desses projetos, que voltam as estratégias para a transposição da barreira linguística em detrimento do ensino da pluralidade cultural para a integração do aluno e valorização de sua cultura. Contudo, mesmo havendo falhas, percebeu-se que os projetos analisados buscam medidas inclusivas visando o alcance de um espaço escolar com igualdade de oportunidades para todos.

As estratégias individuais escolares se tornam pertinentes mediante as poucas iniciativas governamentais que auxiliam no processo escolar e que visem a inclusão e integração de alunos estrangeiros nas escolas de Santa Catarina. Isto demonstra a importância da educação menor, quando há mobilização na escola e quando esta parte dos professores da própria escola.

A pluralidade cultural estando presente no contexto social escolar é de suma importância, propiciando aos alunos estrangeiros e aos não estrangeiros a possibilidade de um contato ativo com a diversidade a partir do contato com o outro e com o meio, favorecendo o enriquecimento cultural, a construção da identidade e do conhecimento através de múltiplos enfoques.

Há que se ressaltar que as dificuldades em entender o idioma e em ser entendido se configuram como a principal barreira para a integração e inclusão do aluno estrangeiro no contexto escolar e que a partir da transposição desta barreira linguística, o processo de adaptação acontece simultaneamente com a troca de experiências culturais, trazendo o sentimento de pertencimento.

A partir desta análise e reflexão, percebeu-se que uma postura educacional voltada para a inclusão dos alunos refugiados será o principal mecanismo para desencadear mudanças no processo educacional vigente, no sentido da promoção do respeito e incorporação da diversidade. Mediante tais mudanças será possível uma maior reflexão sobre quais saberes estão sendo adotados e como estes irão interferir na construção de um novo saber

pedagógico, voltado para a inclusão de valores sociais, morais e religiosos, partindo da escola e por consequência, o meio social, trazendo a inclusão de diferentes etnias. Partindo-se desse pressuposto e tendo como alicerce leis que regulamentam os direitos humanos, sinaliza-se a necessidade de garantir o acesso e participação de todos, indiferentemente de suas raízes culturais.

Portanto, a necessidade de um ideal de inclusão torna-se imperiosa para que os alunos em situação de refúgio não vivenciem situações que os excluem ou que os deixem as margens das políticas públicas. A presença e o reconhecimento do interculturalismo nas sociedades acarretam a necessidade do tema ser trabalhado dentro do ambiente educacional, englobando a diversidade cultural e tornando as diferenças um meio para agregar na formação do cidadão e aproximar o refugiado de seu novo país, favorecendo o sentimento de pertencimento.

O Brasil, conforme analisado no decorrer desta pesquisa, vinha acolhendo migrantes e refugiados e o governo brasileiro mantinha uma política diferente de muitos países europeus em relação aos refugiados sírios, o que tem feito diferença no acolhimento dos migrantes. Ao passo em que é aprovada a nova lei de migração, sancionada em 24 de maio de 2017, como uma tentativa de reger o tema da imigração sob um prisma mais humanitário e voltando as atenções para os direitos humanos do migrante e suas características individuais, com uma referência ao Brasil como exemplo para outros países nas questões da migração e refúgio, um fato divulgado no início deste ano, coloca em cheque tal afirmação. O país se dissocia de um pacto pelas migrações que havia sido assinado em 2018.

O Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular vinha sendo negociado desde 2017 e estabelece diretrizes para o acolhimento de imigrantes. Entre os pontos definidos estão a noção de que países devem dar uma resposta coordenada aos fluxos migratórios, de que a garantia de direitos humanos não deve estar atrelada a nacionalidades e de que restrições à imigração devem ser adotadas como um último recurso. Este acordo para gerir a migração internacional de forma mais digna e segura foi adotado por mais de 160 países, entre eles, o Brasil (ONU, 2018). Porém, em janeiro deste ano, foi anunciada a saída do país deste pacto.

Este fato leva à uma reflexão acerca da continuidade da atuação do Brasil, no contexto das leis, antes vista como avançada e como modelo no que se refere à proteção dos direitos humanos, ao ser comparada a outros países que adotam medidas restritivas aos imigrantes e refugiados. A saída parece alinhar o Brasil com outras nações, como Estados Unidos, que presam pela defesa da soberania nacional e mantém uma política antimigração, restringindo a entrada de migrantes.

A decisão do Brasil de sair do pacto denigre a imagem do país diante da comunidade internacional e traz motivações para xenofobia, à medida em que faz com que as pessoas se sintam autorizadas a praticar ataques xenófobos contra estrangeiros, ao perceberem que governos adotam discursos discriminatórios. Não encontra-se justificativa para tal postura de hostilidade a migrantes, tendo em vista uma nação marcada pelo acolhimento humanitário à migrantes.

Lançam-se, a partir disto, questionamentos acerca do futuro, sabendo-se da necessidade de manter as regulamentações que garantam o direito à um espaço sem fronteiras, onde seja respeitado o direito de migrar, de deslocar-se de um país a outro em busca de melhores condições de vida, ou de sobrevivência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. *Educação para Refugiados Congolese em Duque De Caxias/RJ: a (in) devida inclusão de Crianças e Adolescentes*. 2017. Trabalho de conclusão de curso, Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/2255> Acesso em: 20 out. 2017.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. *Relatório do ACNUR retrata crise na educação para refugiados*. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/2016/09/15/relatorio-do-acnur-retrata-crise-na-educacao-para-refugiados/> Acesso em: 22 set. 2017.

_____. *Refugiados e migrantes: perguntas frequentes*. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/> Acesso em: 30 set. 2017.

_____. *O que é a Convenção de 1951*. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/informacao-geral/o-que-e-a-convencao-de-1951/> Acesso em: 20 set. 2017.

_____. *Declaração de Cartagena*. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf Acesso em: 20 set. 2017.

AMORIN, Roberto. *A Colonização da Ilha de Santa Catarina*. 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-colonizacao-da-ilha-de-santa-catarina/84425#ixzz5HxzjoYPa> Acesso: 20 mai. 2018.

ANDRADE, George Bronzeado de. A guerra civil síria e a condição dos refugiados: um antigo problema, “reinventado” pela crueldade de um conflito marcado pela inação da comunidade internacional. *Revista de Estudos Internacionais*, Vol. 2, 121- 138. UEPB, 2011. Disponível em: <http://www.revistadeestudosinternacionais.com/uepb/index.php/rei/article/view/69> Acesso em: 05 ago. 2017.

ANDRÉ, Bianka Pires. A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Mirian. *Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios*. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 56-78. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Um%20olhar%20sobre%20as%20diferen%C3%A7as%20-%20e-book%20-%20BAHIA%20e%20SANTOS.pdf> Acesso em: 10 jul. 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANNONI, Danielle. *Direito Internacional dos Refugiados e o Brasil*. Curitiba: Gedai/UFPR, 2018.

ARAÚJO, Washington. O desafio de ser refugiado. In: MILESI, Rosita. *Refugiados: realidades e perspectivas*. Brasília: Edições Loyola, 2003. p. 33-44.

ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. Ensino de línguas com refugiados: implicações éticas, políticas e conceituais em tempos de biopoder. *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: Línguas e culturas em contato*. nº 53, p. 167-185, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/306> Acesso em: 30 out. 2018.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. A importância da Língua na integração dos/as Haitianos/as no Brasil. *Revista Periplos*, Volume 01, Número 01, p. 58-67. 2017. Disponível em: http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/obmigra_periplos/article/view/5875 Acesso em: 06 mai. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. *Revista Ecos*. Edição nº 002 - Julho 2004. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1049/1136> Acesso em: 10 jan. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. *Index Para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. LaPEADE: 2012. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf> Acesso em: 15 jun. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL, Emmanuel de Nazareth. *Migração Síria Contemporânea: Da partida a (Re)Inserção*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Sociologia. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/19310/1/2017_EmanueldeNazarethBrasil.pdf Acesso em 17 nov. 2018.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm%3E Acesso em: 20 out. 2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 14 out. 2017.

_____. *Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Estatuto do refugiado*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. *Plano Nacional de Educação* (2014). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 14 out. 2017.

_____. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Ministério das Relações Exteriores. *Refugiados e CONARE*. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-e-seguranca-internacionais/153-refugiados-e-o-conare> Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Ministério da Justiça e Segurança pública. *Entenda as diferenças entre refúgio e asilo*. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/entenda-as-diferencas-entre-refugio-e-asilo> Acesso em: 22 set. 2017.

BULLA, Gabriela da Silva, et al. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Revista do Instituto de Letras*, UFRGS: 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/72346/42113> Acesso em 20 out. 2018.

CALEGARI, Marília, JUSTINO, Luciene. Famílias sírias refugiadas em São Paulo: o direito à integração. In: Seminário Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/9_MC.pdf Acesso em: 22 set. 2017.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Revista Cadernos de pesquisa*. Nº 111, São Paulo: 2000.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDOZO, P. F. *O Líbano Ausente e o Líbano Presente: espaço de identidades de imigrantes libaneses em Foz do Iguaçu*. 2012. Tese de Doutorado, Universidade Federal Do Paraná. Curitiba. Disponível em: <https://oestrangero.org.files.wordpress.com/2017/07/tese-poliana-fabiula-cardozo.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. *Revista Mimesis*. Bauru, v. 36, n. 1, 2015. Disponível em: https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf Acesso em 20 nov. 2018.

CONARE. Comitê Nacional para Refugiados. *Refúgio em Números*, 3ª edição. 2017. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf Acesso em: 10 mai. 2017.

CONVENÇÃO DE 1951. *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados* (1951). Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/refugia dos.htm> Acesso em: 05 ago. 2017.

DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana Coeli Costa; ROCHA, Décio. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. *Revista Gragoatá*. Niterói, v.22, n. 42, p. 268-288, jan.-abr. 2017. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/885> Acesso em: 20 nov. 2018.

DIAS, Danilo Borges; SIQUEIRA, Rebeca Sores da Paz de. Extensão, educação e deslocamentos populacionais contemporâneos: experiências do projeto SER+ na ambientação em língua portuguesa para migrantes e refugiados radicados na região de Taguatinga e adjacências. *Revista Diálogos*. v.21, n.1. Brasília, 2017. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/8000> Acesso em: 18 set. 2017.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. *História da cidade*. 2014. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/> Acesso em: 20 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAIRF. Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis e região. *Novos Imigrantes e Refugiados na Região da Grande Florianópolis: Observações preliminares sobre suas experiências e demandas*. Florianópolis. NEFIP Online/UFSC: 2015. Disponível em: <http://nempsic.paginas.ufsc.br/2015/06/24/novos-imigrantes-e-refugiados-na-regiao-da-grande-florianopolis-observacoes-preliminares-sobre-suas-experiencias-e-demandas/> Acesso em: 20 mai. 2018.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor. *Revista Educação e Realidade*, 169-178 jul./dez. 2002.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm Acesso em: 06 jan. 2019.

GARCIA, Vivilene. *A guerra civil da Síria e a sua relação com o Direito Internacional Público*. 2017. Disponível em: <https://vivigarciaf.jusbrasil.com.br/artigos/416133712/a-guerra-civil-da-siria-e-a-sua-relacao-com-o-direito-internacional-publico> Acesso em 05 ago. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOTTARDI, Ana Paula Pellegrino. *De Porto a Porto: o Eldorado Brasileiro na percepção dos imigrantes haitianos em Porto Velho-RO*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7229> Acesso em: 20/10/2017.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5665> Acesso em 20 nov. 2018.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*. v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. DP&A Editora, Rio de Janeiro: 2006.

HANANIA, Aida Rámeza. Imagem e escrita na Weltanschauung árabe-islâmica: antropologia e educação. *Revista Educação e Linguagem*: v. 16, n. 2, p. 99 – 113, jul-dez, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/4473> Acesso em: 28 nov. 2018.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORA DE SANTA CATARINA. *Sírios chegam a Florianópolis em busca de recomeço*. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://horadesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2015/09/sirios-chegam-a-florianopolis-em-busca-do-recomeco-4846723.html> Acesso em: 05 ago. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017.

LARAIA. Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 14.ed., 2001.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto a implementação*. Porto Alegre: Artmed. 2008.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MCLAREN, P. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, USC. *Anais...* Bauru: 2004.

MARINUCCI, Roberto; MILESI, Rosita. Introdução. In: MILESI, Rosita. *Refugiados: realidades e perspectivas*. Brasília: Edições Loyola, 2003. p. 13-20.

MEIRA, Márcia de Brito. A extradição e o refúgio à luz do princípio da dignidade da pessoa humana. In: MILESI, Rosita. *Refugiados: realidades e perspectivas*. Brasília: Edições Loyola, 2003. p. 99-112.

MELLO, Marco Aurélio Mendes de Farias. Prefácio. In: MILESI, Rosita. *Refugiados: realidades e perspectivas*. Brasília: Edições Loyola, 2003. p. 7-12.

MILESI, Rosita. *Refugiados: realidades e perspectivas*. Brasília: Edições Loyola, 2003.

MILESI, Rosita; CARLET, Flávia. *Refugiados e Políticas Públicas: pela solidariedade, contra a exploração*. 2006. Disponível em: <http://www.migrante.org.br/migrante/index.php/refugiados-as2/154-refugiados-e-politicas-publicas-pela-solidariedade-contra-a-exploracao> Acesso em: 05 dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura. In: *Salto para o futuro*. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da Educação à Distância, 2009. p. 4-9. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf> Acesso em: 06 jan. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11> Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Julia Bertino. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. *Rev. Bras. Polít. Int.* 111-129, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v53n1/a06v53n1.pdf> Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. REMHU - *Rev. Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n43/v22n43a06.pdf> Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. Direitos Humanos e refugiados no Brasil. Políticas a partir de 1997. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, vol. 16, núm. 31, p. 412- 421, Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407042009033> Acesso em: 15 set. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. *Revista Cidadania & Movimentos Sociais*. Campinas, v.9, n.2, p.31-51, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/815> Acesso em: 10 dez. 2018.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*; tradução Eloá Jacobina, 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, Camila Santos Barros. *Crise humanitária de refugiados: obstáculos e desafios existentes no Brasil*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Relações Internacionais. Faculdade ASCES. Pernambuco. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/handle/123456789/188> Acesso em: 20 set. 2017.

MURARO, Darcísio Natal. Os refugiados sob o olhar da filosofia e da educação. *Revista Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.u.cs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4590> Acesso em: 12 out. 2017.

NETO, Cláudio Marques da Silva. *Como minha escola se preparou para receber alunos imigrantes e refugiados*. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2052/blog-de-direcao-as-escolas-brasileiras-estao-preparadas-para-receber-alunos-imigrantes-e-refugiados> Acesso em: 14 nov. 2018.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. *Revista brasileira de Estudos Populacionais*, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.171-179, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100171 Acesso em: 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, Nuno. Do multiculturalismo ao interculturalismo. Um novo modo de incorporação da diversidade cultural? *Revista Ambivalências*. V.5, N.9, p. 10 – 35. Jan-Jun/2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/6283/6406> Acesso em: 18 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Pacto Global para Migração*. 2019. Disponível em:

<https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650601> Acesso em: 09 jan. 2019.

PACÍFICO, Andrea Maria Calazans Pacheco; MENDONÇA, Renata de Lima. A proteção sociojurídica dos refugiados no Brasil. *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 170 - 181, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/7290> Acesso em: 22 set. 2017.

PERES, Gabriela. *Situação línguística de refugiados sírios no Brasil: o ensino de português como língua de acolhimento*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura e Bacharelado em Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167112> Acesso em: 20 dez. 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRUS, Regina; SANTOS, Mirian; ARAGÃO, Luciano Ximenes de. Filhos de refugiados congolezes no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Mirian. *Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios*. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 35-55. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Um%20olhar%20sobre%20as%20diferen%C3%A7as%20-%20e-book%20-%20BAHIA%20e%20SANTOS.pdf> Acesso em: 10 jul. 2018.

REIS, Rossana Rocha. Migrações: casos norteamericano e francês. *Revista Estudos avançados*. São Paulo, Vol: 20, nº 57, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200006 Acesso em 10 dez. 2018.

ROCHA, Rossana Rocha; MOREIRA, Julia Bertino. Regime internacional para refugiados: mudanças e desafios. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, v. 18, n. 37, p. 17-30, out. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000300003&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 15 dez. 2018.

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. 2014. Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf Acesso em: 20 out. 2017.

SANTIAGO, Jaime Ruiz de. O problema das migrações forçadas em nosso tempo. In: MILESI, Rosita. *Refugiados: realidades e perspectivas*. Brasília: Edições Loyola, 2003. p. 45-70.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Mirian de Oliveira. Migração e Educação: analisando o cotidiano escolar na região metropolitana do Rio de Janeiro. *Revista Percursos*. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 95-119. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724215282014095> Acesso em: 15 ago. 2018.

SANTOS, Mirian de Oliveira; BAHIA, Joana; GOMES, Charles. Aspectos socioeducativos dos processos migratórios. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Mirian. *Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios*. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 7-17. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Um%20olhar%20sobre%20as%20diferen%C3%A7as%20-%20e-book%20-%20BAHIA%20e%20SANTOS.pdf> Acesso em: 10 jul. 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista Movimento*, Faculdade de Educação da UFF, no. 7, Maio de 2003. p. 78-91. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/115> Acesso em: 20 set. 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos. SOUZA, Michele Pereira de; MELO, Sandra Cordeiro de. *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, Rosemeri Antunes dos; FERNANDES, Roberto Limia. Multi, Inter e Transculturalismo. *Revista Mobilidades & Impactos Culturais*. Sem data. Disponível em: http://www.unilasalle.edu.br/public/media/4/files/revistas_publicacoes/1.pdf Acesso em: 13 out.2018.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. *Revista Vertentes e Interfaces I: Estudos Literários e Comparados*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p.475 – 493, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045/3417> Acesso em: 13 jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Ed São Paulo, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A educação e a construção do sentido da humanidade. In: Atas V COLÓQUIO INTERNACIONAL SOFELP, 2016. p. 211 – 216. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322210487> Acesso em: 10 mai. 2018.

SILVA, Daniel Neves. *Conflitos e tensões no mundo atual*. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/guerra-civil-na-siria.htm> Acesso em: 05 ago. 2017.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. *Revista Paideia*. Belo horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1307> Acesso em: 15 out. 2017.

SODRÉ, Muniz. Diversidade e diferença. *Revista Científica de Información y Comunicación*, Número 3, Sevilla: 2006. Disponível em: <http://institucional.us.es/revistas/comunicacion/3/art1.pdf> Acesso em: 30 out. 2018.

TANNURI, Maria Regina Petrus. *Refugiados congolese no Rio de Janeiro e dinâmicas de “integração local”: das ações institucionais e políticas públicas aos recursos relacionais das redes sociais*. 2010. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional.

TOMELIN, Nilton Bruno. O Caráter Ideológico da Educação Básica e a Proposta Curricular de Santa Catarina. *Revista Gestão Universitária*, 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-carater-ideologico-da-educacao-basica-e-a-proposta-curricular-de-santa-catarina> Acesso em: 06 dez. 2017.

TORRES, Aline. *Refugiados da guerra na Síria que vivem em Florianópolis se unem pela esperança*. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://ndoonline.com.br/florianopolis/noticias/refugiados-da-guerra-na-siria-que-vivem-em-florianopolis-se-unem-pela-esperanca> Acesso em: 05 dez. 2018.

WEINSTEIN, Barbara. Pensando a história fora da nação: a historiografia da América Latina e o viés transnacional. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n.14, p. 9-36, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/view/2331> Acesso em: 20 out. 2018.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; SENGGER, Ilise. As migrações no mundo contemporâneo e o paradoxal papel dos direitos humanos: proteção ou abandono? *Revista Nomos*. Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC, v. 37.1, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/nomos/article/view/2558> Acesso em: 14 dez. 2018.

VIEIRA, Marina Tucunduva Bittencourt Porto; MENEZES, Fabiano Lourenço de; SILVA, Bárbara Higa. A força da educação na integração de refugiados no

Brasil: crianças russas na cidade de Santos (1958-1968). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 41-59, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2788>
Acesso em: 05 ago. 2017.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

APÊNDICES

1 - Roteiro de entrevista - gestor escolar

- foram exigidos documentos para a matrícula destes alunos refugiados?
- estes documentos foram obrigatórios?
- como foi efetuada a matrícula?
- como e quais foram as adaptações da escola com a chegada destes alunos?
- os professores foram preparados para recebê-los?
- estão sendo preparados pela Secretaria de Educação?

2 - Roteiro de entrevista - professores

- como é a relação de amizade dos alunos refugiados com os alunos brasileiros?
- estes alunos possuem amigos na escola?
- no convívio escolar, em algum momento, os alunos refugiados transmitem seus conhecimentos culturais aos demais educandos, no que tange as suas crenças, hábitos alimentares e culturais?

3 - Roteiro de entrevista - pais dos alunos

- quais os motivos que os fizeram deixar seu país de origem?
- o Brasil foi seu primeiro país de chegada?
- quais motivos levaram a família a escolher a cidade de Canoinhas para moradia?
- esta foi a primeira cidade brasileira que residiram?
- como foi o processo documental para sua permanência no Brasil?
- houve alguma dificuldade para sua regularização ou ainda há?
- possuem alguma ajuda governamental?
- como foi o processo de inclusão?
- como percebem a aceitação dos brasileiros?
- a família consegue manter suas tradições culturais livremente no Brasil e as mantém?
- como foi a adaptação dos filhos na escola e a relação de amizade com seus colegas e o convívio com os professores?

4 - Roteiro de entrevista - alunos refugiados

- fizeram amizades na escola nova?
- entendem o idioma?
- estão aprendendo coisas novas no ambiente escolar?
- estão conseguindo transmitir sua cultura aos demais colegas, em uma troca de cultura entre todos?

Relatório de campo 1:

Data: 01 de março de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Padre e Agente de Integração, integrantes do CRAI (Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante).

Espaço: Sede do CRAI em Florianópolis.

Descrição:

Realizei contato telefônico prévio com um dos integrantes do CRAI, agendando uma visita e conforme agendado fui recebido na sede do CRAI, situada no centro de Florianópolis, por dois dos integrantes, um padre e uma agente de integração. Através da entrevista, obtive várias informações que julgo pertinentes para o desenvolvimento do campo.

A agente de integração comentou que o CRAI inaugurou há menos de um mês (dia 05/02/2018) e que ainda estão com equipe diminuída, contando com recepção, assistente social, agente de proteção e psicólogo que estava iniciando suas atividades neste dia.

Eles relataram que o público que mais procura atendimento no CRAI são haitianos e que sírios são em menor número, pois eles vem com suas famílias e buscam primeiramente a comunidade árabe.

Relataram também que antes da abertura do CRAI, os atendimentos eram feitos pela Pastoral do Migrante e que em 2017 até 01/02/2018 foram 7.680 estrangeiros atendidos por esta instituição.

Relatam ainda que há sensibilidade de algumas pessoas por esta questão e que a maior problemática está relacionada com a questão social, cultural e financeira. Há preconceitos, e muitas vezes são vistos como invasores. Segundo o Padre, quatro são as ações necessárias ao se tratar da temática dos migrantes: “acolher, promover, integrar, proteger”.

Ainda foi relatada a existência de despreparo de funcionários públicos da educação, pois cobram documentação, legalização dos pais em detrimento de outras ações mais importantes.

Quanto ao número de atendimentos, a entrevistada relatou que diariamente recebem cerca de 30 pessoas que procuram por assistência e que são pessoas recém chegadas na cidade de Florianópolis vindas de diferentes países, entre eles Haiti e Síria, em busca de primeiras informações de como ingressar no mercado de trabalho, principalmente.

Durante a entrevista, foi relatado que: “Os estrangeiros recém chegados muitas vezes chegam com profissões definidas e uma boa estrutura familiar e se preocupam com a educação formal de seus filhos, temendo em não ter uma educação escolar de qualidade no Brasil” (INTEGRANTE DO CRAI).

Sobre a questão da educação, o pesquisador pergunta sobre quais escolas acolhem refugiados sírios como alunos e informaram ter conhecimento de uma escola, a Escola Duque de Caxias. E quando perguntado se para atingir esta idealização de educação de qualidade almejada pelos refugiados sírios, as escolas de Florianópolis desenvolviam algum projeto específico voltado para os estudantes sírios, a resposta foi positiva: “existe uma escola que desenvolve um projeto que objetiva a adaptação dos alunos estrangeiros, o ensino do português e trocas culturais” (INTEGRANTE DO CRAI).

A integrante do CRAI relatou que neste projeto os professores desenvolvem atividades que visam incluir e integrar os alunos sírios no ambiente escolar, preocupando-se com as dificuldades do idioma, visto que estes estudantes não entendem a língua portuguesa e os professores não entendem o idioma árabe.

Relatório de campo 2:

Data: 01 de março de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Porteiro da escola.

Espaço: Escola Século XXI, Florianópolis.

Descrição:

A partir da informação da existência de alunos matriculados e do projeto que é desenvolvido pela escola Século XXI, o pesquisador foi até a referida escola e num primeiro momento não obteve as respostas esperadas. Na recepção da escola, foi recebido pelo porteiro que lhe passou o e-mail da secretaria e telefones para que o pesquisador entrasse em contato para agendar uma visita com a diretora ou equipe pedagógica que não se faziam presentes naquele momento, também foi repassada a informação de que a escola atende quatro alunos sírios e que estes alunos estudam nos anos finais do ensino fundamental.

O pesquisador, através de um e-mail endereçado à gestora/diretora da escola, entrou em contato, relatando que esteve na instituição escolar e que teve informações sobre alunos sírios matriculados e que desenvolvia um projeto voltado para a inclusão destes alunos estrangeiros, pedindo que fosse agendado uma visita. A resposta ao e-mail foi dada pela professora Carla, de Língua Portuguesa que agendou a visita à escola.

Relatório de campo 3:

Data: 14 de março de 2018, quarta-feira.

Envolvidos: Professora Carla de Língua Portuguesa.

Espaço: Escola Século XXI, Florianópolis.

Descrição:

Ao chegar à escola o pesquisador foi recebido pela professora Carla, de Língua Portuguesa, que o recebeu em uma pequena sala que continha alguns instrumentos que a mesma relatou como sendo instrumentos que auxiliam na dinâmica do projeto que a escola desenvolve: o projeto “Sementes da Inclusão”. Entre estes instrumentos estavam um dicionário árabe, uma cópia do projeto e uma revista que trazia uma reportagem sobre o projeto com a participação de alunos estrangeiros sírios. Entre estes alunos, estão quatro alunos matriculados na escola, e dois ex-alunos que concluíram em 2017 o ensino médio nesta instituição e que são voluntários no projeto, sendo responsáveis pelos primeiros elos entre a escola e os alunos sírios.

A professora Carla relatou as dificuldades e desafios encontrados neste processo de inclusão escolar, e salientou que os estudantes sírios são muito disciplinados e veem a escola como um espaço para sua formação superior. “Os alunos sírios, diferente que muitos alunos brasileiros são muito disciplinados. Entregam suas tarefas sempre nos prazos e se preocupam com suas notas”.

Entre os desafios da adaptação contados pela professora Carla, estão as dificuldades por parte de uma aluna síria em entender a desvalorização do professor, a professora relata: “Uma aluna síria do ensino médio deixou a sala de aula muito assustada. Quando lhe perguntado o motivo de tal atitude a estudante contou que os estudantes brasileiros são ruins, não respeitam os professores, falam alto na sala de aula e não deixam o professor ensinar, o interrompendo constantemente através de brincadeiras e deboches. E que na Síria era diferente, o professor é respeitado.”

A professora Carla ainda relata que no início do processo de adaptação, se faz necessário a tradução do idioma árabe para o português através do dicionário. “É feita a tradução de cada palavra e isso leva um tempo longo. A tradução não fica perfeita, mas o suficiente para entender o sentido do texto.

Essa é a dinâmica do projeto. Auxiliar o aluno no aprendizado do idioma brasileiro além do envolvimento cultural”.

Em se tratando de envolvimento cultural, a professora Carla conta que no final do ano de 2017, foram realizadas as festividades da formatura dos estudantes do ensino médio e na organização do jantar, foi solicitado cuidadosamente para que preparassem a refeição diferente para os estudantes sírios. A preocupação destes estudantes se refere à carne de porco. A professora A ainda comenta: “é uma aula de valores culturais diariamente. O momento da refeição foi um momento de respeito à diversidade. Os alunos brasileiros entendiam e respeitavam os valores culturais de não comer carne de porco e ao mesmo tempo, os estudantes sírios entendiam que a alimentação brasileira era diferente”.

A professora Carla salienta que alguns destes alunos formados no ensino médio auxiliam na continuidade do projeto, principalmente no que tange as dificuldades com o idioma. Em outros momentos, faz-se necessário um trabalho “psicológico” quando há um grande choque de cultura. Cabe a estes voluntários do projeto dialogar e explicar as divergências culturais e trazer o sentido da acolhida.

Houve relato quanto ao atendimento psicológico, que era, no início, disponibilizado para estes alunos quando da sua chegada à escola e que não teve tanto êxito, segundo a professora, pois o atendimento era mais voltado aos traumas vivenciados e isso fazia com que eles relembassem todas as dificuldades pelas quais já haviam passado.

Em seguida, a professora Carla detalha a construção do projeto: “A primeira atividade realizada foi a apresentação do alfabeto português e de conversas bem informais para que pudessem tentar uma aproximação confiável. Iniciamos atividades com duas alunas do ensino médio, que não conseguiram acompanhar as aulas em sala de aula. Passamos a trabalhar com palavras associadas ao que havia na casa de cada uma: minha casa, o que tem na sala, na cozinha, no quarto, no banheiro... assim, íamos registrando palavras em árabe, em português e utilizando gravuras; ao mesmo tempo que que trabalhávamos as palavras e utilizávamos imagem, também íamos socializando e trocando experiências a respeito do cotidiano doméstico no Brasil e na Síria. A partir daí, passamos a realizar atividades fora do ambiente

escolar, como ir à feira de frutas para conhecer e reconhecer alimentos, comuns ou não. Nessas saídas a interação com os feirantes acontecia de forma espontânea. Também visitávamos igrejas, teatros, museus. E sempre que surgia uma oportunidade, saíamos com as alunas” (PROFESSORA CARLA).

Ainda salienta: “tivemos muitas dificuldades iniciais como a falta de estrutura da escola, desde material didático até acesso à internet. Algumas dificuldades ainda perduram, como o fato de não termos uma sala específica para o desenvolvimento do projeto. Nossa preocupação é que em qualquer momento poderemos ficar sem espaço físico na escola para dar continuidade aos trabalhos” (PROFESSORA CARLA).

Ainda relata que em 2016, iniciaram o ano letivo com quatro alunos matriculados no 3º ano do ensino médio. Destes quatro, dois não haviam frequentado a escola durante o ano de 2015 e que as atividades realizadas demandam tempo e muita dedicação de ambas as partes, pois envolvem a compreensão da tarefa. Nesse momento a falta de estrutura são as maiores dificuldades enfrentadas (PROFESSORA CARLA).

Quanto aos pontos positivos do projeto citados pela professora Carla: “Considero que o mais importante foi alcançado. Estabelecer um vínculo de respeito, confiança e amizade. Sem ele, certamente não conseguiríamos realizar as atividades. O estabelecimento do vínculo deve-se em grande parte, do interesse que tivemos desde o início de tentarmos compreender um pouco da cultura e estarmos dispostos a aceitar o desafio de trabalhar com condições mínimas de estrutura. A grande maioria dos alunos já consegue estabelecer diálogos com bom nível de compreensão. Também trabalhamos no sentido de conscientizar os alunos brasileiros sobre a tolerância e o respeito ao estrangeiro” (PROFESSORA CARLA).

Conforme relatado pela professora Carla, o projeto surgiu da demanda de inserção linguística e cultural de alunos sírios matriculados na escola. Frente à inexistência de procedimentos estabelecidos pelos órgãos de educação estadual para a demanda específica. E que, certamente, “aprender uma língua estrangeira em sua terra natal é bem diferente de aprender a língua estrangeira numa imersão forçada, longe de seu próprio lar, amigos, rotinas religiosas. Estudantes estrangeiros matriculados e presentes em sala de aula, sem

qualquer tipo de trabalho prévio de adaptação da escola, com culturas e idiomas tão diferenciados, sem qualquer pessoa no quadro da escola que conhecesse a língua árabe, demonstrou de imediato a necessidade de atendê-los de modo específico e inclusivo”.

No final da conversa foi perguntado a professora Carla se a escola recebia algum auxílio do governo estadual de educação, através de cursos de capacitações e a mesma, enfática, respondeu: “Não! A GERED não tem conhecimento nem do número de matriculados e tampouco nacionalidades. Tudo que fizemos é de interesse da escola e professores” (PROFESSORA CARLA).

Em seguida foi perguntado se a professora Carla tinha conhecimento de outra escola que desenvolve algum projeto de inclusão de alunos estrangeiros e a mesma respondeu que apenas sabia que havia uma segunda escola que possuía um bom número de alunos estrangeiros matriculados e alguns sírios e que trata-se da Escola Tempo Feliz.

Ao finalizar a entrevista, o pesquisador encaminha a próxima atividade, a entrevista com os alunos sírios e deixa os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais, após autorização da participação de seus filhos na pesquisa, assinem.

Relatório de campo 4:

Data: 22 de março de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Aluno Mahmoud, 13 anos, 7º ano Ensino Fundamental e a Professora Carla de Língua Portuguesa.

Espaço: Escola Século XXI, Florianópolis.

Descrição:

A professora Carla chamou um dos alunos sírios para conversar e em conversa com este estudante, Mahmoud, 13 anos, que estuda no 7º ano do ensino fundamental, quando foi lhe perguntado sobre o cotidiano escolar e relacionamento com os colegas brasileiros e professores, as suas afirmativas foram as seguintes: “Gosto de estudar nesta escola. Porém, tenho saudade da minha escola na Síria. Lá eu tinha muitos amigos e a guerra nos afastou de lá. A maior parte de meus amigos tiveram que deixar a Síria também assim como eu. Alguns não conseguiram sair de lá. É caro sair de lá”.

Quando lhe perguntado se as aulas são adaptadas devido à dificuldade com o idioma, a professora Carla chama a atenção do aluno, dizendo: “Tu precisas te interessar pelo idioma português! Não debes assistir somente comentários e séries em árabe. A língua portuguesa é fundamental para tua adaptação no Brasil!”.

O pesquisador finaliza a entrevista pois Mahmoud deveria retornar à sala de aula para realização de prova recebeu da professora um bilhete com o número de telefone para contato posterior para marcar uma nova visita.

Relatório de campo 5:

Data: 22 de março de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Secretária escolar.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

O pesquisador foi de encontro a Escola Tempo Feliz. Ao chegar a secretaria da escola, foi perguntado sobre qual era o número de estudantes sírios matriculados e se a escola desenvolvia algum projeto de inclusão. A resposta não foi positiva no que tange os aspectos inclusivos: “Não de maneira alguma! Os recém chegados precisam se adaptar a cultura brasileira. Não há projetos”.

Diante da resposta negativa, o pesquisador pede então para conversar com a orientadora pedagógica, com o intuito de investigar as reais práticas desenvolvidas pela escola, já que a mesma possui registros de alunos sírios matriculados. Desta forma, foi então agendada uma nova visita na escola, com a orientadora.

Relatório de campo 6:

Data: 12 de abril de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Aluno Mohmoud, 13 anos, 7º ano Ensino Fundamental e Aluna Ranya, 14 anos, 8º ano Ensino Fundamental.

Espaço: Escola Século XXI, Florianópolis.

Descrição:

O pesquisador foi recebido pela professora Carla de língua portuguesa novamente e seguiu a entrevista com os dois alunos matriculados no 7º e 8º ano do ensino fundamental, Mahmoud, 13 anos e Ranya, 14 anos.

O pesquisador dá início às entrevistas com os alunos sírios e optou em fazer a pesquisa no pátio da escola. O ambiente escolhido foi um banco envolto a árvores o que deixou a entrevista mais agradável, acreditando o pesquisador, que este ambiente se tornaria menos formal e auxiliaria no processo de investigação.

No início da entrevista, o pesquisador perguntou aos alunos Mahmoud e Ranya se aquele ambiente, (pátio da escola), era um local que eles frequentavam e gostavam e espontaneamente os alunos responderam todas as perguntas com um bom português e entenderam com facilidade a fala do pesquisador e responderam que o pátio da escola é um local para conversar com os amigos e descansar das aulas.

Em seguida foi perguntado se os alunos gostam do lanche que é oferecido no recreio e a aluna Ranya responde: “Não gosto muito do lanche da escola. Não temos o hábito de fazer refeições seguidas igual os brasileiros. Na Síria, nós fazemos poucas refeições e estas refeições são muito fartas. Não costumamos fazer o lanche pela manhã”.

O pesquisador perguntou a eles se caso eles quisessem comer o lanche da escola, se havia alguma restrição quanto à alimentação. Mohmoud foi enfático referindo que “não podemos comer carne de porco!”. O pesquisador pergunta aos estudantes Mahmoud e Ranya se havia então algum lanche diferenciado para eles e o aluno Mahmoud responde: “Nós não comemos os lanches, mas as merendeiras tem o cuidado de avisar quando as refeições são feitas com derivados do porco”.

Em seguida o pesquisador pergunta sobre as aulas. Percebendo o bom português durante a comunicação, pergunta a eles como aprenderam o

português e as maiores dificuldades com o idioma: “No começo foi difícil e ainda achamos as aulas de Língua Portuguesa a mais difícil, devido a mesma palavra ter vários significados diferentes e a quantidade de verbos.” (RANYA, 14 ANOS).

O pesquisador pergunta se há algum tipo de adaptação nas aulas, já que o idioma se tornara um grande obstáculo no processo de aprendizagem, e a resposta foi a seguinte: “No começo nós usávamos muito o tradutor do celular. Português para a língua árabe. Hoje em dia somente algumas palavras”. (RANYA, 14 ANOS).

O pesquisador insiste na pergunta: “Então o processo de adaptação do idioma é só este?” O aluno Mahmoud responde: “Não. Existe o projeto da escola que nos ajuda muito. Quando temos muitas dificuldades, vamos até o projeto que nos ajuda com as atividades mais difíceis”.

O pesquisador pergunta quais são os pontos negativos que eles encontram na sala de aula, e a estudante Sara, espontaneamente o interroga: “o que significa pontos negativos”? Não conhecia o significado de “pontos”, sendo esta palavra utilizada para outros fins e nem a palavra “negativo”. Após a explicação do termo e minutos pensando, a estudante responde: “Os alunos brasileiros. Eles conversam muito nas aulas, atrapalham o professor e a nós também. Na síria as aulas são silenciosas, e aqui não”. Já o aluno Mahmoud responde: “na Síria, quando um aluno não respeita o professor, o professor bate com a régua nos dedos deste aluno como forma de punição!”.

Em seguida o pesquisador pergunta quais são os pontos positivos na escola? A aluna Ranya responde que aqui as pessoas são mais amigas. “Na Síria, as pessoas não pensam nos amigos. Cada um pensa apenas nas suas coisas. Aqui na escola e no Brasil, as pessoas têm mais contatos com as outras, beijam e abraçam e andam sempre em grupos. Na síria não.”.

Aproveitando a resposta sobre o ato de cumprimentar, o pesquisador pergunta: “Na Síria, a forma de cumprimentar os amigos é igual no Brasil?” A resposta foi a seguinte: “Não! Na Síria as meninas não podem dar a mão e nem beijos. Apenas dizemos oi.” (RANYA, 14 ANOS).

O pesquisador pergunta: “E se alguém estender a mão para cumprimentar, o que você faz?” e após alguns segundos em silêncio, a aluna

Ranya responde: “Estou começando a dar a mão. Moro no Brasil e preciso saber conviver com as pessoas. Aqui dar a mão não é errado”.

Após a resposta da estudante, o pesquisador pergunta quais outras diferenças eles percebem no dia a dia na escola, comparando com a Síria e a aluna Ranya responde: “Na escola que eu estudava na Síria, meninos não estudam com meninas. Os meninos estudavam de manhã e as meninas à tarde. Era separado.” Em seguida o menino sírio, Mahmoud responde: “Na escola brasileira muitas pessoas utilizam o mesmo banheiro. Isso é estranho. Na Síria o banheiro é utilizado separado.” (MAHMOUD, 13 ANOS).

O pesquisador retoma o assunto começado anteriormente sobre amizade, e pergunta: “Os alunos brasileiros tem interesse em saber da cultura síria?” E a Aluna Ranya responde: “Estudo na escola desde o ano passado. Maio de 2017. No começo sim. Agora, devido ao projeto, eles já sabem a nossa cultura e não fazem mais muitas perguntas. A única coisa que lembro agora é sobre meu cabelo. Os alunos me perguntam por que eu não mostro o cabelo, o tamanho e a cor do meu cabelo. Só posso tirar em casa.”.

O pesquisador é surpreendido pela aluna Ranya entrevistada anteriormente, que o acompanha até a porta da saída da sala, com seu diário em mãos. A estudante pede que o pesquisador olhe seus poemas e leia suas memórias. Neste diário estavam algumas letras de músicas brasileiras preferidas da estudante, gravuras diversas recortadas e coladas relatando a guerra da Síria, e poemas contando suas angústias, como também, um desenho preto e branco de uma menina chorando. E o pesquisador indagou:

“Este desenho não te representa, né?! Percebo que você é uma menina sorridente!”. A estudante responde: “Me representa sim! Eu sou uma menina triste. Tenho saudade da família da minha mãe e de meus avós que estão na Síria, saudade da minha casa que foi destruída e de meus amigos que ficaram lá. Preocupo com eles pelo andamento da guerra. Tento ser alegre mas por dentro estou muito triste.” (RANYA, 14 ANOS).

Relatório de campo 7:

Data: 25 de abril de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Alunos do 7º ano Ensino Fundamental, professora Raquel de Língua Portuguesa.

Espaço: Escola Século XXI, Florianópolis.

Descrição:

O pesquisador, após autorização da professora de português, assiste à próxima aula atentando-se ao método de observação participante ao qual o pesquisador se dispôs a fazer.

Sendo assim, o pesquisador senta-se na última fileira da sala de aula e começa o trabalho de observação na aula de língua portuguesa. A professora Raquel estava passando um exercício sobre verbos e pronomes. Os alunos sírios estavam sentados próximo à mesa da professora e desenvolviam as atividades em grupo com os colegas da sala, demonstrando muito interesse em aprender e não desviando a atenção das explicações em nenhum momento durante as aulas assistidas. O pesquisador percebeu não haver nenhuma mudança ou adaptação no currículo da disciplina devido à presença de alunos estrangeiros.

Relatório de campo 8:

Data: 2 de maio de 2018, quarta-feira.

Envolvidos: Orientadora educacional Cláudia.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

O pesquisador foi recebido pela orientadora educacional Cláudia, que apresentou documentos com dados como, número de alunos estrangeiros matriculados na escola, juntamente com suas nacionalidades, apresentou o Projeto de integração escolar e disponibilizou cópia da Portaria número 3030, que regulamenta os procedimentos relativos à matrícula de estudantes estrangeiros na rede de ensino estadual e exigiu a entrega de uma declaração contendo informações da Universidade do pesquisador e o nome do orientador do projeto, ficando o pesquisador comprometido em entregar na próxima visita.

A orientadora educacional apresentou e comentou com o pesquisador sobre o documento que regulamenta a matrícula dos alunos estrangeiros na escola, sendo este uma portaria encaminhada pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, e sendo o único instrumento inclusivo ofertado pela gerência de educação. Esta portaria assegura a matrícula de qualquer aluno estrangeiro nas escolas públicas estaduais. Quando perguntado para a orientadora os procedimentos de matrículas para os alunos refugiados sírios, a mesma relata que não são os mesmos que regem a portaria e diz:

“Os estudante sírios são refugiados e possuem uma legislação específica. Muitas vezes chegam na escola sem quaisquer tipos de documentação devido a guerra e através do relatado pelos pais é feito a matrícula. Data de nascimento, filiação, cidade, estado.” (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

Em seguida, o pesquisador pergunta se a escola possui algum projeto de inclusão para os estudantes sírios, e a mesma responde:

“Esta onda migratória é recente. Começamos a recebê-los em maior quantidade a partir de 2016. Atualmente a escola registra cinco alunos advindos da Síria matriculados e frequentes na escola. Estamos dando início a um projeto que objetiva trazer uma melhor acolhida aos alunos estrangeiros. Este projeto não é específico aos sírios, mas sim toda a comunidade estrangeira da escola. A escola registra 23 alunos estrangeiros matriculados com diferentes nacionalidades. Temos alunos imigrantes desde a América do

Sul até a Ásia. São cinco alunos sírios, cinco do Haiti, dois da Argentina, um da Inglaterra, um do Equador, um do Uruguai, dos alunos da Jordânia, um do Irã, um do Peru e um aluno recém chegado da China. Desta forma, se torna necessário a construção do projeto para todos”. (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

Relatório de campo 9:

Data: 2 de maio de 2018, quarta-feira.

Envolvidos: Professor Miguel, de Língua Portuguesa.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

O pesquisador é encaminhado pela orientadora educacional até uma sala destinada ao projeto, onde foi apresentado ao professor Miguel de Língua Portuguesa que no momento, atendia estudantes de outras nacionalidades com relação às questões linguísticas, como interpretação e tradução de textos.

O professor Miguel relata que: “Atendemos alunos de diferentes nacionalidades e diferentes realidades. Cada aluno tem suas peculiaridades. A dinâmica é fazer com que estes alunos apresentem seminários. É o momento em que estes contam um pouco de sua trajetória de vida e ao mesmo tempo conheçam a trajetória de vida de seus colegas. Este momento é muito importante para eles e para a adaptação com o grupo de alunos estrangeiros e alunos Brasileiros. É uma troca de cultura e todos gostam.” (PROFESSOR MIGUEL).

O professor Miguel conta que a nota mais alta na última prova de língua portuguesa do 7º ano, foi do aluno sírio e completa: “Eles são muito dedicados!”.

O pesquisador deixou os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para que o professor os entregasse aos pais dos alunos, autorizando a participação destes na pesquisa e os recolheria na próxima visita.

Relatório de campo 10:

Data: 10 de maio de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Alunos Salim e Youssef, 16 anos e Marian, 18 anos, estudantes do 3^o ano do Ensino Médio.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

Inicialmente o pesquisador optou como metodologia executar as entrevistas em um local mais informal e longe da presença de professores da escola, acreditando que desta forma, os alunos responderiam as perguntas de forma mais espontânea, principalmente no que tange aos aspectos negativos que possivelmente existam, o que não foi permitido pelo professor do projeto. O mesmo permaneceu ao lado dos alunos durante todo o processo de entrevistas. Cabendo então ao pesquisador repetir constantemente as perguntas que caracterizassem aspectos negativos do processo de inclusão, visando obter respostas mais próximas da realidade e que não fossem influenciadas pela presença do professor.

A entrevista deu-se com três alunos sírios estudantes do 3^o ano do Ensino Médio. Os estudantes do ensino médio eram dois irmãos gêmeos sírios com idade de 16 anos, Salin e Youssef e uma estudante síria de 18 anos, Marian. Todos matriculados na 3^a série do ensino médio e estudantes da mesma turma. Antes de o pesquisador começar a entrevista os alunos começam a contar espontaneamente sobre o gosto pelos estudos e seus desejos em passar no vestibular e contam: “Aqui no projeto estamos aprendendo técnicas de redação com o professor. A língua portuguesa é muito difícil e precisamos ir bem na redação!” (MARIAN, 18 ANOS).

Aproveitando a fala dos alunos, o pesquisador pergunta quais disciplinas são mais fáceis e quais são mais difíceis de serem estudadas na escola. A Aluna Marian responde que pensa em fazer medicina e gosta muito de biologia. Já os meninos irmãos, alunos Salin e Youssef querem estudar engenharia de computação e gostam de matemática. Todos são unânimes em dizer que as disciplinas exatas são mais fáceis de serem estudadas por serem iguais na Síria. A mais difícil é a de língua portuguesa.

O pesquisador pergunta aos alunos quais eram e são as maiores dificuldades encontradas por eles no processo de ensino aprendizagem e a

aluna síria Marian relata que a maior dificuldade é a língua. “O falar português não é difícil. Difícil são as regras da língua. Os verbos, os pronomes são difíceis.”.

Em seguida o pesquisador pergunta sobre a relação de amizade. Se os alunos tem amigos e o aluno Salin responde: “Sim! É muito fácil fazer amizade na escola. Os brasileiros são muito acolhedores e sempre estão dispostos a ajudar.”. A aluna Marian apenas se queixa sobre a sua estranheza com as vestimentas de suas colegas. “As roupas são muito curtas, na minha cultura nós mulheres não mostramos o corpo igual no Brasil”.

O aluno Youssef em seguida responde: “O que nos atrapalha é o barulho em sala de aula. Estamos próximos do vestibular, e meus colegas não se importam com o futuro. Sabemos das dificuldades para estrarmos na faculdade e precisamos estudar. O barulho em sala atrapalha. E o aluno Salin acrescenta: “As aulas na Síria são muito rígidas e todos estudam. Se houver barulhos os professores punem!” A aluna Marian interrompe seus colegas e diz: “Na Síria, os professores não fazem amizades com seus alunos. Não falam com os alunos fora da sala de aula diferente daqui.”.

O pesquisador pergunta se isto é positivo ou negativo e a aluna Marian diz que é negativo e acrescenta: “Acredito que os professores tratam os alunos com muita igualdade e isso faz com que os alunos não os respeitem igual na Síria”.

A entrevista se encerra, pois os alunos estavam preocupados com o início da última aula da tarde que não queriam perder.

Relatório de campo 11:

Data: 10 de maio de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Alunos Ali, 13 anos e Malak, 13 anos, estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

O pesquisador começa a entrevista com a aluna Malak e o aluno Ali, ambos estudantes do ensino fundamental, anos finais, matriculados no 7º ano, de 13 anos de idade. De início o pesquisador pergunta sobre as dificuldades encontradas na sala de aula, tanto em dificuldades com os conteúdos, quanto dificuldades de relacionamentos com professores e colegas. A aluna Malak responde: “O idioma é o mais difícil. As aulas de língua portuguesa são difíceis. Utilizamos o aplicativo do celular para traduzir o conteúdo do quadro para a nossa língua e assim conseguimos estudar em casa.”.

O pesquisador pergunta se os professores os auxiliam na adaptação ou se os estudantes criam suas estratégias individualmente e aluna Malak responde: “Temos que estudar! Existem muitos alunos na sala e o professor não consegue nos ajudar sempre. Quando temos muitas dificuldades, vamos até o projeto.”

O pesquisador pergunta se os alunos conseguem transmitir sua cultura para colegas e professores e o aluno Ali responde: “O momento dos seminários contamos sobre a nossa cultura. Todos têm curiosidades sobre o que comemos e como rezamos. Aprendemos todos os dias a cultura brasileira e ensinamos a nossa.”

O pesquisador pergunta também sobre a alimentação, o lanche servido no recreio, e aluna Malak responde: “Os lanches não podemos comer. Nossa religião não permite comer muitos alimentos servidos no recreio. Preferimos não comer.”.

Em seguida o pesquisador pergunta se os alunos estão contentes na escola e a resposta foi positiva: “Sim! Aqui no Brasil está melhor que na Síria. Florianópolis tem muitas famílias árabes e nos sentimos em casa aqui.” (ALI, 13 ANOS)

O pesquisador agradece a entrevista e é chamado pela aluna síria Malak, que pede a ele que vá até um restaurante conhecer seu doce favorito: o

“Mabrume”, e ao perceber o interesse do pesquisador pelo doce de seu país, a estudante imediatamente vai até o computador mais próximo e procura imagens do referido doce e demonstra através de um sorriso, a alegria de poder mostrar um pouco de sua cultura ao pesquisador. O pesquisador agradece novamente e os alunos retomam suas atividades em sala de aula.

Finalizando, o pesquisador encaminha a execução das entrevistas com os pais dos alunos e os demais professores para a próxima visita.

Relatório de campo 12:

Data: 28 de junho de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Gestor escolar Antônio.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

Esta etapa de entrevistas visa entender as formalidades exigidas ou não exigidas pela escola que contemplam a etapa de investigação da pesquisa. O pesquisador já no primeiro contato, através de e-mail, fez o pedido aos gestores das escolas de fazer um estudo nas unidades por estas escolas terem alunos sírios matriculados e por desenvolverem projetos que visam a adaptação destes.

O gestor Antônio da escola Tempo Feliz prontamente recebeu o pesquisador e respondeu às perguntas que cabia a ele no que se refere a documentos, adaptação escolar, matrícula e preparação de professores.

Inicialmente foi perguntado ao gestor Antônio se foram exigidos documentos para a matrícula dos alunos refugiados e ele responde que sim que o pedido é feito para todos os alunos. O pesquisador pergunta: E quando não existem documentos, estes documentos são obrigatórios? “No caso do aluno refugiado não”. O gestor explica que conforme orientação da Secretaria Estadual de Educação é utilizado o mínimo de documentos quando há. E se não há documentos, a matrícula é feita conforme o relato dos pais.

O pesquisador pergunta quais as adaptações da escola para a chegada destes alunos e o gestor Antônio relata que “a escola desenvolve suas ações através de orientação educacional de órgãos apoiadores.”

Os professores foram preparados para receber estes alunos? O gestor responde que parcialmente sim e diz que cada professor desenvolve seu plano de trabalho junto com orientações da escola.

E este professor está sendo preparado pela Secretaria Educacional de Educação? O gestor Antônio responde que são feitas algumas orientações básicas para o processo pedagógico.

Relatório de campo 13:

Data: 28 de junho de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Gestora escolar Marli.

Espaço: Escola Século XXI, Florianópolis.

Descrição:

O pesquisador já no primeiro contato, através de e-mail, fez o pedido ao gestor da escola para fazer o estudo em sua unidade por ter alunos sírios matriculados e por desenvolver projetos que visam a adaptação destes.

Na escola Século XXI, o pesquisador não teve nenhum contato com a gestora Marli. Foram feitas quatro tentativas. A primeira através de um e mail destinado à gestora que foi respondido pela professora de Língua Portuguesa que marcou a visita e recebeu prontamente o pesquisador em quase todas as etapas da pesquisa. A segunda tentativa através de telefonema não sendo possível contato com a gestora novamente. Na terceira o pesquisador foi avisado que a gestora Marli só o receberia se o pesquisador trouxesse um documento solicitado juntamente ao órgão estadual que autorizasse a sua participação, fazendo o pesquisador acreditar que devido à falta de medidas adotadas pela Secretaria Educacional, sendo o projeto estratégia dos professores a gestora não se pronunciou.

Em busca de tal autorização por parte da Secretaria Estadual, foram feitas três tentativas sem sucesso. No primeiro contato, o funcionário que seria responsável, segundo informações junto à secretaria, havia deixado o cargo. Na segunda tentativa, ainda não havia nenhum segundo funcionário que poderia solucionar a autorização e em um terceiro e último contato, obteve-se a resposta de que a escola tem autonomia para resolver e receber pesquisadores, acreditando não ser necessário uma assinatura junto à Secretaria Estadual de Educação.

O pesquisador tentou então o último contato no dia 28 de junho com a gestora escolar na escola, porém não o recebeu, estava em reunião. Sendo assim, as entrevistas destinadas aos gestores escolares, ficou limitada apenas a uma das duas escolas pesquisadas.

Relatório de campo 14:

Data: 28 de junho de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e professora de História

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

Observação participante na aula de História, com o objetivo principal de observar se há alguma adaptação do currículo da disciplina. A aula observada tratou do tema: A segunda república do Brasil.

Percebeu-se que a aula foi ministrada levando em conta o conteúdo planejado previamente. Além do recurso do livro didático, após a explicação das atividades decorrentes do dia pela professora, foi solicitado aos alunos que lessem em voz alta um parágrafo do conteúdo do livro. O pesquisador atentamente observou a adaptação com a língua e a presença de habilidade com a leitura pelo estudante sírio, sabendo que a leitura é uma habilidade fundamental de desenvolvimento da língua. Dessa forma, percebeu-se então que o aluno sírio lê bem no idioma português, porém, em alguns momentos, tem dificuldades com a fonética das palavras. Constatou-se também que não há adaptações nas aulas. Sendo utilizado quando necessário, pelo estudante sírio, o celular para traduções de palavras quando há dúvidas do seu significado.

Percebeu-se que os alunos refugiados interagiram com o alunos brasileiros e com a professora e são educados e respeitosos com o professor. Constatou-se também, que já não há mais muitas dificuldades em relação à comunicação, os alunos participam da aula, fazem perguntas.

Relatório de campo 15:

Data: 28 de junho de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e professora de Ensino Religioso.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

Observação participante na aula de Ensino Religioso, com o objetivo principal de observar se há alguma adaptação do currículo da disciplina tendo em vista a presença de alunos estrangeiros. A aula observada tratou do tema: Bullying.

A turma estava dividida em grupos confeccionando cartazes através de recortes de revistas sobre o tema bullying. O aluno sírio passou o maior tempo da aula procurando gravuras sobre o assunto e recortando-as. O cartaz desenvolvido pelo grupo foi sobre bullying virtual. O pesquisador percebeu o fascínio do aluno sírio pelas tecnologias no momento da decisão do grupo em escolher o que recortar, a empolgação do aluno pelo tema trouxe o convencimento do grupo e a opção pelo tema. Já no momento da apresentação dos cartazes, o pesquisador percebeu uma certa timidez do aluno sírio. O mesmo não participou das falas na apresentação, deixando a oralidade para seus colegas do grupo, mostrando talvez, receio em se expressar diante de toda turma pelo seu português ainda frágil.

Quanto ao entrosamento com os colegas do grupo, notou-se um bom relacionamento na divisão das tarefas para a confecção dos cartazes e foi percebido alguns momentos de descontração envolvendo todos os alunos. Momentos de descontração sem perder a seriedade com o trabalho.

Relatório de campo 16:

Data: 28 de junho de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Professora de História, Tânia.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

Em uma aula atividade, o pesquisador entrevistou a professora de História, Tânia, seguindo seu roteiro de entrevistas. Iniciou perguntando como a professora vê a relação de amizade dos alunos refugiados com os alunos brasileiros e ela responde: “Interagem plenamente. São gentis e muito educados. Por seu lado, os alunos brasileiros também são bem receptivos. Os brasileiros ficam curiosos e atentos aos colegas sírios, logo formando laços de amizade.

Acerca das trocas culturais, o pesquisador pergunta se, no convívio escolar, em algum momento, os alunos refugiados transmitem seus conhecimentos culturais aos demais educandos, no que tange as suas crenças, hábitos alimentares e culturais e a professora Tânia relata que ocorrem poucas trocas culturais e acrescenta: “Quando questiono sobre a cultura deles ocorre o intercâmbio. Caso contrário, não há espaço para as trocas, um equívoco pedagógico, a meu ver”.

Relatou ainda que: “No começo teve estranheza de ambos os lados. Com o tempo o relacionamento se deu de forma normal em uma relação de respeito. Acredito que o motivo de andarem com poucos amigos, se dá a cultura. Os sírios são mais reservados e muito leais aos amigos”.

A professora Tânia ainda comenta sobre a preparação dos professores para recebê-los e conta que há três anos leciona para alunos da Síria e todas as práticas propostas partem de uma sensibilidade e preocupação individuais. “Recebemos os alunos sírios sem enfoque direto relacionado à sua inclusão nos processos pedagógicos, cabendo a cada um dos docentes fazer (ou não...) as respectivas adaptações”.

Relatório de campo 17:

Data: 12 de julho de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Professora de Ensino Religioso, Valéria.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

Nos minutos que antecederiam a aula, o pesquisador entrevistou a professora de Ensino Religioso, Valéria e iniciou, seguindo seu roteiro, perguntando sobre como é a relação de amizade dos alunos refugiados com os alunos brasileiros e a resposta foi breve: “Vai se solidificando aos poucos. Normal para alunos novos”. E se estes alunos possuem amigos na escola, ela respondeu que sim e que fazem atividades em grupo.

Quando perguntado se em algum momento os alunos refugiados transmitem seus conhecimentos culturais aos demais educandos, no que tange as suas crenças, hábitos alimentares e culturais, a professora Tânia, sucintamente refere que ocorrem poucas trocas culturais.

Sobre as adaptações da escola com a chegada destes alunos e preparação dos professores para recebê-los ela relata não ter tido nenhuma preparação, mas que, com a iniciativa de duas professoras da escola, foi criado um projeto para acolhê-los.

O pesquisador agradece a participação da professora na pesquisa e se despede.

Relatório de campo 18:

Data: 12 de julho de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Professora de Língua Portuguesa, Carla.

Espaço: Escola Século XXI, Florianópolis.

Descrição:

O pesquisador aproveitou a hora do recreio para fazer a entrevista com a professora Carla e iniciou indagando sobre as relações de amizade dos alunos refugiados com os alunos brasileiros e a professora Carla relatou que no início houve muitas dificuldades, mas que agora já existem alguns laços de amizade e que as relações parecem ser boas.

No convívio escolar, em algum momento, os alunos refugiados transmitem seus conhecimentos culturais aos demais educandos, no que tange as suas crenças, hábitos alimentares e culturais? A professora Carla respondeu assentindo que sim: “Os alunos sírios são muito educados e sentem orgulho do lugar de onde vieram. A curiosidade dos alunos brasileiros sempre é respondida, atendida”.

Sobre adaptações da escola com a chegada destes alunos a professora Carla relata que no início não houve nenhuma adaptação e com o tempo criou-se o projeto, segundo ela: “Nem espaço físico havia. Os alunos estavam nas salas de aula...”. Alguns minutos em silêncio e ela continua: “Alguns professores nem sabiam da existência... além do mais, a língua era uma grande barreira... as meninas eram vistas devido ao fato de usarem o *hijab*, o que as destaca das demais”.

Finalizando a entrevista, o pesquisador pergunta se há preparação dos professores pela Secretaria de educação e ela responde: “Não. A SED não se mostra sensível a esses alunos. Temos dificuldade até mesmo para conseguir materiais didáticos apropriados”.

Relatório de campo 19:

Data: 19 de julho de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Professora de Língua Portuguesa, Raquel.

Espaço: Escola Século XXI, Florianópolis.

Descrição:

A professora Raquel, durante sua entrevista, comenta que as relações de amizade dos alunos refugiados com os alunos brasileiros são poucas, mas boas. E falando sobre a troca de conhecimentos culturais com os demais educandos, no que tange as suas crenças, hábitos alimentares e culturais, a professora Raquel relata: “Há bastante curiosidade dos alunos brasileiros. E os jovens sírios procuram responder com toda prontidão”.

A professora Raquel cita como adaptações da escola com a chegada destes alunos: “a criação do projeto com o propósito de acolhimento e auxílio na aprendizagem da língua portuguesa e cultura brasileira. O projeto também conseguiu espaço físico para atendê-los”.

Quando perguntado se os professores foram preparados para recebê-los, a professora Raquel responde negativamente: “Não houve qualquer preparação! Os professores foram sendo orientados pelas professoras do projeto e de acordo com as necessidades que surgiam”.

O pesquisador agradece a participação.

Relatório de campo 20:

Data: 19 de julho de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: Professor de língua Portuguesa, Miguel.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

A entrevista com o professor Miguel foi realizada na sala do projeto, enquanto eram feitas orientações e atividades de redação para alunos de diferentes nacionalidades, inclusive os alunos sírios. O pesquisador inicia entrevista perguntando sobre como é a relação de amizade dos alunos refugiados com os alunos brasileiros e o professor Miguel responde que: “Há uma ótima relação entre esses alunos, tanto no âmbito da sala de aula como nos demais espaços escolares. Alguns possuem mais facilidade de interagir do que outros. Mas é perceptível que nunca ficam isolados”.

Ao ser perguntado se, no convívio escolar, em algum momento, os alunos refugiados transmitem seus conhecimentos culturais aos demais educandos, no que tange as suas crenças, hábitos alimentares e culturais, o professor Miguel responde: “Sim. Existe uma troca de conhecimentos através dos diálogos estabelecidos nos momentos em que nossos alunos brasileiros auxiliam nas atividades escolares”.

Sobre as adaptações da escola com a chegada destes alunos, o professor relata que: “pelo fato de a escola possuir laboratórios, foi possível um encaminhamento às aulas de reforço. No que tange ao trabalho em sala de aula, não houve nenhum tipo de adaptação”.

Os professores foram preparados para recebê-los? O professor Miguel responde que não e cita que a maior dificuldade é quanto à língua. E acrescenta: “Não há formação, nem apoio, a não ser dos laboratórios. A escola não deixa de ser um depósito, sob um pretexto de inclusão. Gostaria que fosse bem diferente”.

O pesquisador agradece a participação e se despede do professor e dos alunos que estavam na sala.

Relatório de campo 21:

Data: 09 de agosto de 2018, quinta-feira.

Envolvidos: pai de aluno.

Espaço: Escola Tempo Feliz, Florianópolis.

Descrição:

Foi marcado um encontro com os pais dos alunos na escola para a realização da entrevista, porém apenas um pai compareceu e foi então entrevistado. O pesquisador, após as devidas apresentações, inicia perguntando sobre os motivos que o fez deixar seu país de origem e a resposta foi a seguinte: “Por causa da guerra e da divisão da sociedade entre apoiadores e oponentes do governo”.

Ao ser perguntado se o Brasil foi seu primeiro país de chegada, o pai de aluno responde que sim e acrescenta “Porque a sociedade brasileira goza de boa reputação”. E sobre os motivos que levaram a família a escolher a cidade de Florianópolis para moradia, a resposta foi breve: “Seu alto nível de civilização”. Relata ainda que esta foi a primeira cidade brasileira que residiram: “Foi nossa escolha desde a nossa saída da Síria”.

Sobre o processo documental para sua permanência no Brasil, o relato foi de que a família ainda não tem regularização de documentos e que esta falta de documentos é a maior dificuldade e que não possuem ajuda governamental.

Acerca do processo de inclusão/integração e sobre como percebem a aceitação dos brasileiros, o entrevistado relata que foi bom e que “Os brasileiros que eu conheço são maravilhosos”. Relata ainda que a família consegue manter suas tradições culturais livremente no Brasil, pois os brasileiros aceitam todas as culturas.

O pesquisador finaliza a entrevista, agradece a participação e se despede.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais,

Seus filhos estão sendo convidados a participar da pesquisa “**Migração e Refugiados: um olhar para a educação inclusiva do século XXI**”, desenvolvida pelo mestrando Vinicius Alves da Silva, que irá investigar se há inclusão escolar de alunos refugiados nas escolas de Florianópolis, SC.

Após sua autorização através deste termo, seus filhos serão entrevistados na escola e através de suas respostas serão analisadas as formas de adaptação na escola, tentando perceber as dificuldades e como está sendo a adaptação escolar e se há inclusão. Sua participação é voluntária tendo a liberdade de não querer participar.

Os benefícios esperados com este estudo são no sentido de colocar em evidência a questão da inclusão para que no futuro possa contribuir com a melhoria das práticas educativas.

Todas as informações serão utilizadas somente para esta pesquisa. As respostas ficarão em segredo e seus nomes e de seus filhos não aparecerão em nenhum momento da pesquisa, nem quando os resultados forem apresentados.

Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa, pode procurar o pesquisador responsável.

Telefone para contato: (47) 984835574

E-mail: vinicius_alvesdasilva@hotmail.com

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura deste termo e ciente a respeito das entrevistas com seus filhos e, não restando quaisquer dúvidas, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo:

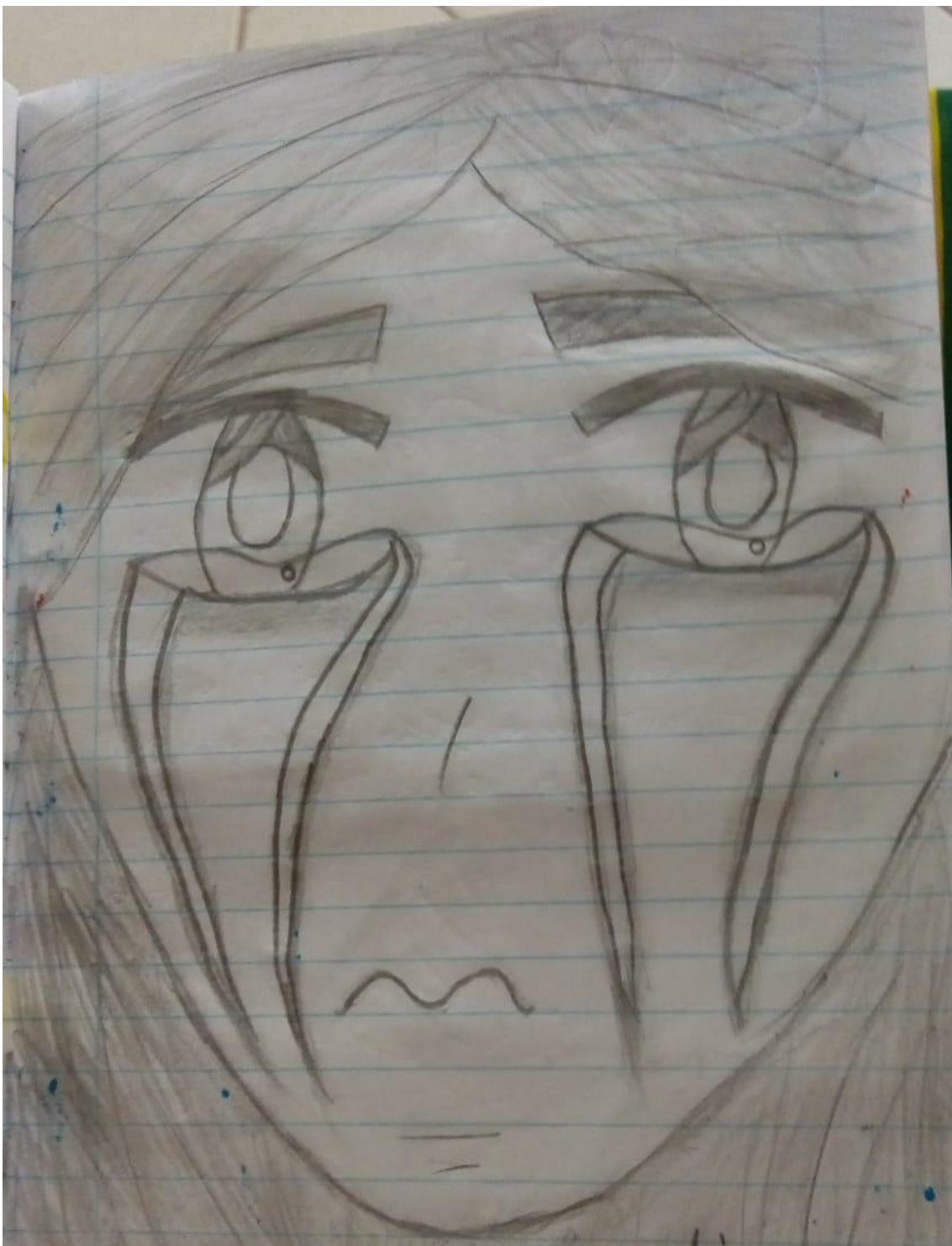
Assinatura do Representante legal

Assinatura do Pesquisador

Florianópolis, _____ de _____ de 2018.

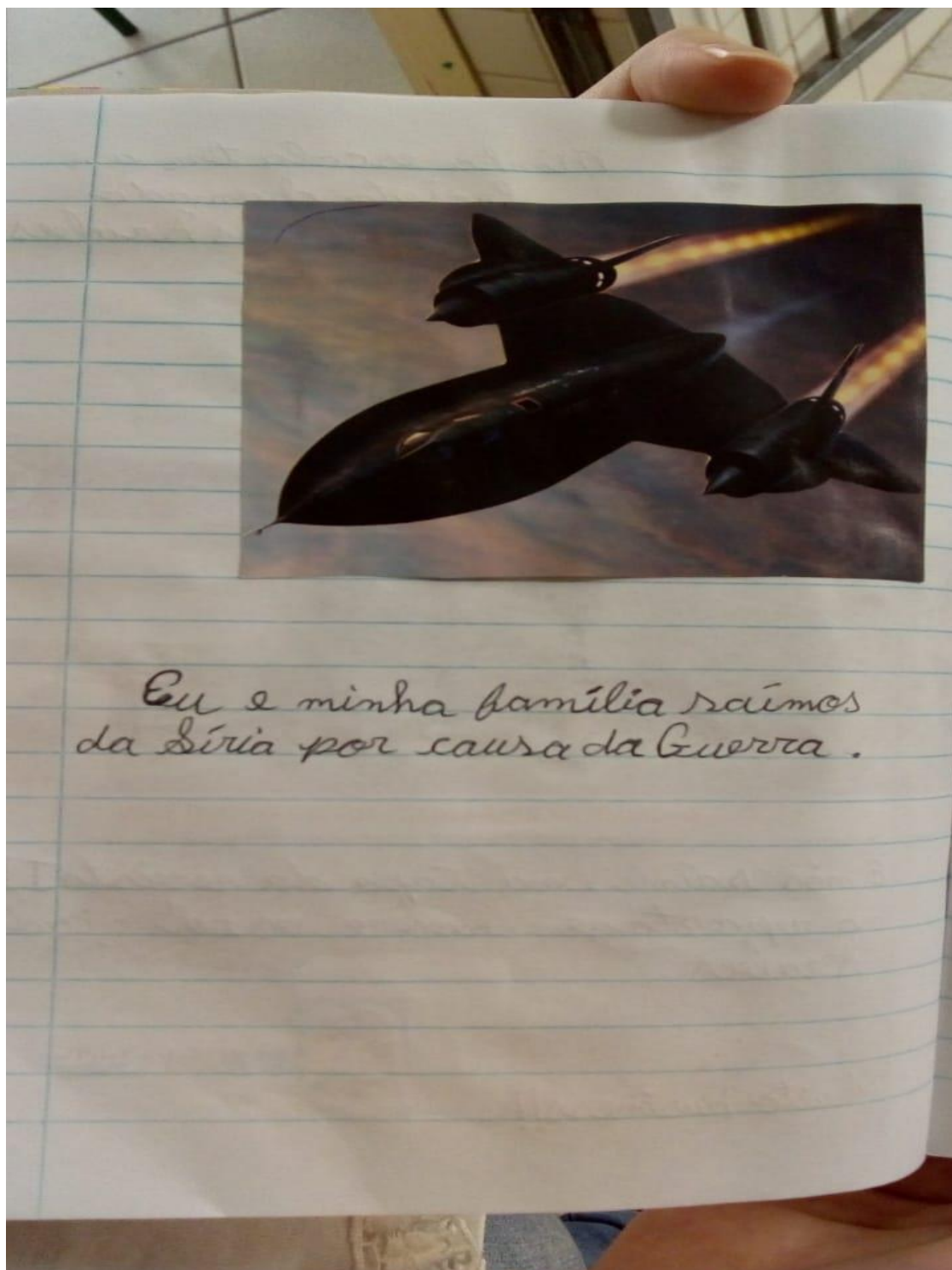
ANEXOS

Figura 1 – Imagem retratando um rosto triste.



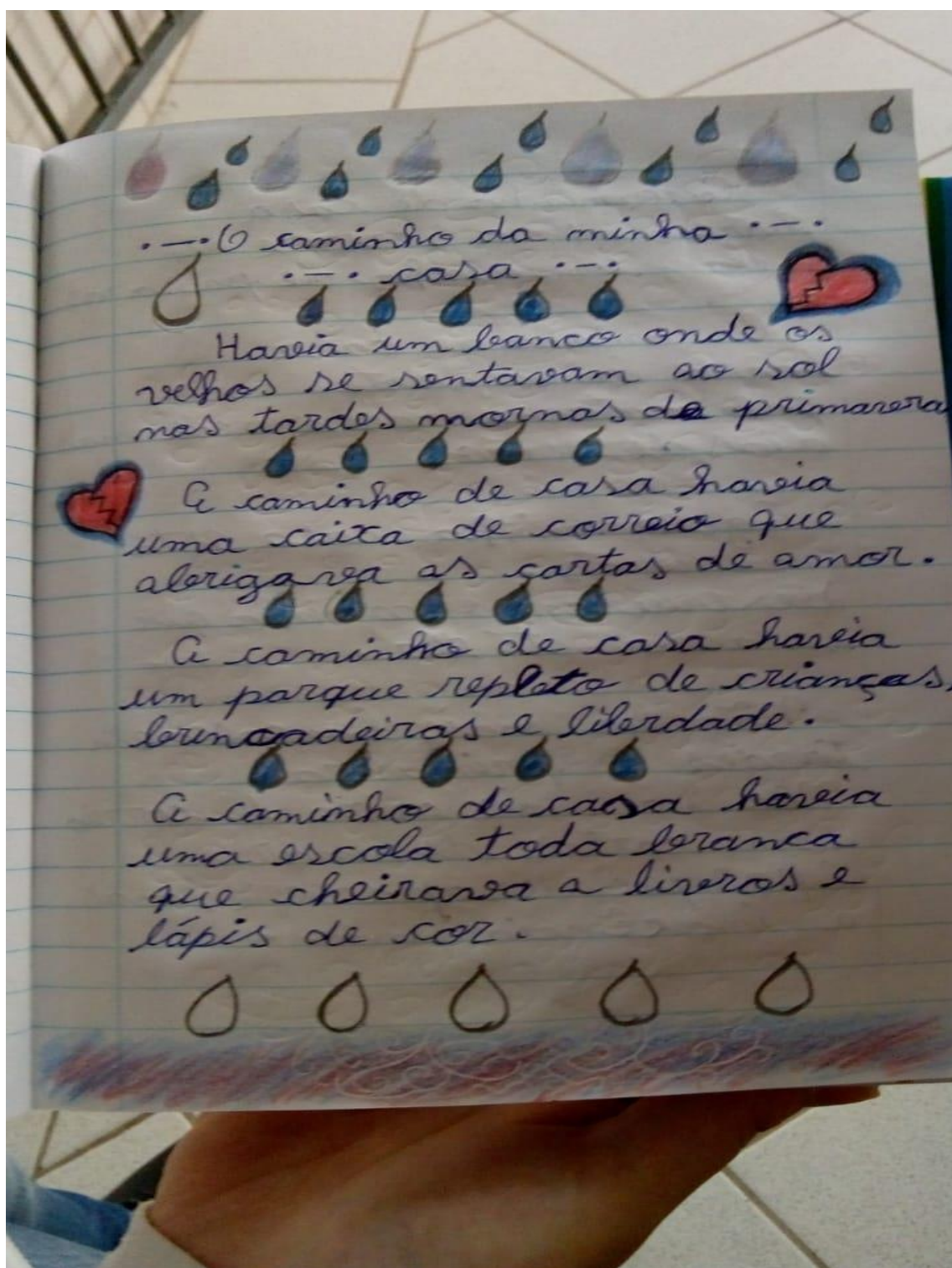
Fonte: Coletado pelo autor do caderno de Sara.

Figura 2 – Imagem retratando a saída da Síria.



Fonte: Coletado pelo autor do caderno de Sara.

Figura 3 – Poesia.



Fonte: Coletado do caderno de Sara.

Figura 4 – Imagem retratando a guerra.



Fonte: Coletado pelo autor do caderno de Sara.