

ANÁLISES CURRICULARES MULTICULTURAIS SOBRE O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS REFUGIADAS EM ESCOLAS NO RIO DE JANEIRO

MULTICULTURAL CURRICULUM ANALYSES ON THE RECEPTION OF REFUGEE CHILDREN IN SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO

ANÁLISIS CURRICULARES MULTICULTURALES SOBRE LA ACOGIDA DE NIÑOS REFUGIADOS EN LAS ESCUELAS DE RÍO DE JANEIRO

Maicon Salvino Nunes de Almeida¹ 0000-0002-1699-9483

Ana Ivenicki² 0000-0002-7315-5500

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; salvinomaicon@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; aivenicki@gmail.com

RESUMO:

O presente estudo objetivou analisar os processos presentes no desenvolvimento curricular de crianças refugiadas em escolas no estado do Rio de Janeiro. Buscou, neste trabalho, compreender o que acontece desde a chegada da criança refugiada ao Brasil até a entrada na sala de aula e como isso afeta esse público, por meio da análise de falas de especialistas responsáveis pelo acolhimento dessas crianças e pelo encaminhamento para a escola brasileira. Compreender essa etapa do acolhimento é fundamental para a educação de pessoas refugiadas, pois a criança refugiada chega à sala de aula já impactada pela saída forçada de seu país, pelo choque cultural, por traumas e responsabilidades no Brasil, além de demandas específicas. A metodologia foi qualitativa, com base em dados de entrevistas com dois atores institucionais que trabalham com esse público, sendo eles representantes de uma instituição internacional e de uma instituição religiosa. Ambos atuavam no acolhimento das crianças refugiadas na cidade do Rio de Janeiro em 2023-2024. O referencial teórico ancorou-se na categoria de currículo, articulado a perspectivas multiculturais, argumentando-se que a inserção de crianças refugiadas pode ser incentivada na medida em que, no lugar de perspectivas curriculares homogeneizadoras ou assimilacionistas, haja a valorização curricular da diversidade cultural, incluindo as culturas e as perspectivas das crianças refugiadas. Os discursos indicaram, por um lado, iniciativas positivas de professores nesse sentido. Por outro, apontaram para desafios relativos a racismos e xenofobia sofridos por essas crianças, com implicações para o currículo e para a formação docente multicultural.

Palavras-chave: estudo qualitativo; crianças refugiadas; currículo multicultural.

ABSTRACT:

This study aimed to analyze the processes involved in curriculum development for refugee children in schools in the state of Rio de Janeiro. It sought to understand what happens between refugee children's arrival in Brazil and their entry into the classroom, and how these experiences affect them, by examining accounts from specialists responsible for receiving and supporting these children and facilitating their access to Brazilian schools. Understanding this stage of the reception process is essential to refugee education, as children enter the classroom already affected by forced displacement from their home countries, culture shock, trauma, and

responsibilities in Brazil, while also having specific needs. The study adopted a qualitative approach, drawing on interviews with two institutional representatives who work with this population: one from an international institution and one from a faith-based institution. Both were involved in receiving refugee children in the city of Rio de Janeiro in 2023-2024. The theoretical framework drew on the concept of curriculum in conjunction with multicultural perspectives. It argued that refugee children's inclusion can be fostered by replacing homogenizing or assimilationist approaches with a curriculum that values cultural diversity, including refugee children's cultures and perspectives. The accounts highlighted positive initiatives by teachers in this regard. They also revealed challenges involving forms of racism and xenophobia experienced by these children, with implications for curriculum and multicultural teacher education.

Keywords: qualitative study; refugee children; multicultural curriculum.

RESUMEN:

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los procesos que intervienen en el desarrollo del currículo para niños refugiados en escuelas del estado de Río de Janeiro. Buscó comprender qué ocurre desde la llegada de estos niños a Brasil hasta su incorporación al aula y cómo estas experiencias los afectan, mediante el análisis de testimonios de especialistas responsables de su acogida y de facilitar su acceso a las escuelas brasileñas. Comprender esta etapa de la acogida es fundamental para la educación de las personas refugiadas, pues los niños llegan al aula ya afectados por la salida forzada de su país, el choque cultural, los traumas y las responsabilidades que asumen en Brasil, además de presentar necesidades específicas. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, basado en entrevistas con dos representantes institucionales que trabajan con esta población: uno de una institución internacional y otro de una institución religiosa. Ambos participaban en la acogida de niños refugiados en la ciudad de Río de Janeiro en 2023–2024. El marco teórico se sustentó en el concepto de currículo, articulado con perspectivas multiculturales. Se planteó que la inclusión de niños refugiados puede favorecerse mediante la sustitución de enfoques curriculares homogeneizadores o asimilacionistas por un currículo que valore la diversidad cultural, incluidas las culturas y perspectivas de estos niños. Los testimonios señalaron iniciativas positivas del profesorado en este sentido. También evidenciaron desafíos relacionados con las formas de racismo y la xenofobia que sufren estos niños, con implicaciones para el currículo y la formación docente multicultural.

Palabras clave: estudio cualitativo; niños(as) refugiados(as); curriculum multicultural.

Introdução

Neste trabalho, tivemos por objetivo analisar os processos presentes no desenvolvimento curricular de crianças refugiadas em escolas no estado do Rio de Janeiro, com base em dados levantados em entrevistas com dois atores institucionais que trabalham com esse público: um representante de instituição internacional e um representante de instituição religiosa, que atuavam no acolhimento das crianças refugiadas na cidade do Rio de Janeiro em 2023/2024. Nosso foco nesta pesquisa foi compreender o que acontece desde a saída da criança refugiada de seu país de origem até a entrada na escola brasileira.

Buscamos compreender se/como as crianças refugiadas foram recebidas no Brasil e encaminhadas para as escolas e se/como aconteceu o processo curricular de valorização da diversidade cultural trazida por esse público no ambiente escolar. Nosso referencial teórico fundamentou-se no multiculturalismo e na diversidade cultural (Costa; Paulino; Ivenicki, 2024; Gonçalves; Ivenicki, 2021; Ivenicki, 2023), nas perspectivas curriculares pós-estruturais (Frangella; Silva, 2024; Macedo, 2017; Macedo; Ranniery, 2023) e na perspectiva antirracista (Monteiro, 2016; Monteiro; Nakayama, 2020). Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob o Protocolo número 5.899.610.

Metodologia

Esta pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa. Ivenicki e Canen (2016, p. 11) destacam, na pesquisa qualitativa, “[...] a ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças, sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente”.

Buscamos compreender o perfil das crianças refugiadas e o processo de acolhimento, desde a saída do país de origem, passando pela chegada ao Brasil, até a entrada na sala de aula brasileira, bem como as demandas dessas crianças e sua inclusão no espaço escolar, a partir dos relatos dos agentes institucionais que trabalham com esse público.

Para executar a pesquisa, no sentido de compreender o que acontece desde a chegada ao Brasil até a entrada na sala de aula brasileira, realizamos entrevistas com atores institucionais que trabalhavam com o público refugiado e que eram responsáveis pelo acolhimento institucional. Buscamos, por meio dessas entrevistas, compreender o perfil e as demandas das crianças refugiadas na cidade do Rio de Janeiro. Todas essas entrevistas foram gravadas em vídeo.

Este estudo caracterizou-se também como uma pesquisa de campo e bibliográfica. Conforme Santos (2004, p. 30), “[...] a pesquisa de campo é aquela que recolhe os dados *in natura*, como percebidos pelo pesquisador. Normalmente a pesquisa de campo se faz por observação direta, levantamento ou estudo de caso”. O campo pesquisado foram as instituições que atuavam com refugiados: uma instituição internacional que trabalha no acolhimento dos refugiados no Brasil; e, na esfera estadual, a principal instituição religiosa que atua no acolhimento e na documentação dos refugiados no estado do Rio de Janeiro.

Utilizamos também a pesquisa bibliográfica, com o intuito de levantar os dados discutidos pelos especialistas no campo. Essa etapa é de suma importância para percebermos as potencialidades e as lacunas existentes no campo da educação de refugiados. Por meio da pesquisa bibliográfica, temos acesso a:

Dados, raciocínios e conclusões que adquirem a forma de livros, periódicos, relatórios, materiais gravados em vídeo e áudio etc., para que deles se tome conhecimento. Bibliografia é o conjunto de materiais escritos (gráfica ou eletronicamente) a respeito de um assunto. Constitui-se numa preciosa fonte de informações, com dados já organizados e analisados como informações e ideias prontas. Na atualidade, praticamente qualquer necessidade humana conhecida tem algo escrito a seu respeito. Por isso a pesquisa com base bibliográfica deve encabeçar qualquer processo de busca científica que se inicie. Daí a importância da *pesquisa bibliográfica* (Santos, 2004, p. 27).

Os sujeitos de pesquisa

Entrevistamos dois atores institucionais para compor a análise das narrativas, cada um representando a instituição em que trabalha, considerando as esferas nacional e estadual de acolhimento de crianças refugiadas.

Enfatizamos que, nesse momento da pesquisa, o foco ainda não recaiu sobre o cotidiano escolar, o que poderá ser feito em futuro estudo. Nosso foco foi compreender as percepções dos sujeitos que recebem as crianças refugiadas, desde a entrada no Brasil, passando pelo acolhimento no estado do Rio de Janeiro, até o encaminhamento para as escolas do município do Rio de Janeiro.

No âmbito nacional, no dia 28 de julho de 2023, entrevistamos o representante de órgão internacional que tem trabalhado há oito anos com o acolhimento de refugiados no Brasil. Chamaremos o entrevistado apenas de “representante de instituição internacional”. No âmbito estadual, no dia 2 de maio de 2023, entrevistamos a representante de instituição religiosa que atua com refugiados no estado do Rio de Janeiro, principal instituição no estado que recebe, acolhe e provê a documentação necessária para esse público. A pessoa entrevistada atua há 15 anos na instituição. Chamaremos a entrevistada apenas de “representante de instituição religiosa”.

O tipo de entrevista que utilizamos foi a semiestruturada, gravada em vídeo. A entrevista semiestruturada abre possibilidades para um diálogo com o sujeito entrevistado, permitindo que ele nos aponte dados que extrapolem o que está delimitado pelo projeto de pesquisa. Sobre essa modalidade de entrevista, destacamos que

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 2004, p. 2).

A fim de melhor captar o desenvolvimento das entrevistas, utilizamos o diário de campo para registrar as impressões sobre o processo de inclusão dos refugiados, a partir das falas dos agentes que atuavam com esse público. Ao final de cada entrevista, anotamos nossas impressões em um diário de campo. Para compreender a utilização desse instrumento, apoiamo-nos na seguinte descrição:

O diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (Araújo *et al.*, 2013, p. 54).

O diário serviu para captar impressões das falas dos entrevistados quanto ao tratamento do público refugiado. Utilizamos esse diário de campo também para comparar as reflexões que tivemos em campo com aquelas geradas ao analisarmos as entrevistas.

Currículo multicultural e refugiados

Partimos da compreensão de Elizabeth Macedo (2017, p. 547) sobre o que é currículo:

Como projeto normativo que visa produzir o reconhecimento do sujeito como cidadão, o currículo é também (e até primordialmente) “parte da própria prática de ordenar e regular os sujeitos de acordo com as normas pré-estabelecidas” (Butler, 2015, p. 202). Bhandar (2011) cita a crítica de Derrida ao reconhecimento, defendendo que ele “aprisiona diferentes formas e modos de pensamento em uma ‘restrita’ economia de sentido, história e vida, capturada na lógica da apropriação e da reserva” [...]. Estranhamente, tal aprisionamento joga todo e qualquer projeto de reconhecimento no que Brown (2015) chama de “economização da vida”. Para a autora [...], a “economização da vida” é um processo em que a “ordem semântica está mudando da política para a economia” [...]. Sua forma de operar é ascendente, ela “toma forma como uma racionalidade de governo, estendendo uma formulação específica de valores, práticas e métricas para todas as dimensões da vida humana” (Brown, 2015, p. 30). Nesse sentido, a luta por reconhecimento pode operar também na sustentação da normatividade neoliberal quando produz “o horizonte ontológico no qual a coerção estatal parece necessária e justificada [...] [e cria] modos de inteligibilidade que favorecem o funcionamento do estado” [...].

Para o Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a categoria “refugiado” significa

[...] pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (ACNUR, 2023).

Quando pensamos no contexto brasileiro, a definição segue a mesma compreensão. Segundo a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, em seu art. 1º, o Brasil compreende refugiado como uma pessoa que:

- I – devido a fundados temores de perseguição, por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias anteriores;
- III – devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997, art. 1º).

Esse público possui características específicas, como cultura e língua, e vivencia os impactos da fuga de seu país, motivada por diferentes circunstâncias. Quando pensamos nas crianças, os efeitos da imigração forçada podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento, à sua aprendizagem e à sua socialização, como apontam Vindrola *et al.* (2023).

Neste trabalho, o nosso referencial teórico é o **multiculturalismo crítico com ideias decoloniais**. O multiculturalismo crítico, de acordo com Gonçalves e Ivenicki (2021, p. 11), “[...] ultrapassa as fronteiras de uma perspectiva teórica, atuando nos campos político e prático, traduzindo-se em ações educativas comprometidas com o questionamento das diferenças e com a minimização da exclusão social”. Conforme as autoras, o multiculturalismo decolonial, por sua vez,

[...] focaliza a discussão sobre as identidades, condenando a essencialização e o congelamento identitário, compreendendo as identidades a partir da relação dinâmica com o contexto social, histórico e cultural, portanto sugerindo que a identidade não é apenas um dado biológico, pois ela se forja nas condições históricas (Gonçalves; Ivenicki, 2021, p. 12).

Esse tipo de multiculturalismo é voltado para uma **educação antirracista**. Segundo Costa, Paulino e Ivenicki (2024, p. 390), trata-se daquela “[...] que contrapõe a unicidade de narrativas no ambiente escolar e que se encontra inspirada pelo Movimento Negro na ruptura do pensamento hegemônico colonialista pautado no imaginário secular do mundo moderno/colonial [...]”. Essa diversidade cultural pode ser potencializadora para uma educação global que respeite as diferenças e instigue o diálogo com outras línguas e culturas.

Do ponto de vista pedagógico, as crianças refugiadas podem ser potencializadoras de um currículo multicultural, frente a um currículo tradicional que prioriza o conteúdo do livro didático desassociado da realidade dos alunos. Ivenicki (2023, p. 5) aponta:

De fato, as perspectivas multiculturais devem, sem dúvida, ser voltadas para o foco nos potenciais dos alunos por meio de diálogos com suas origens culturais plurais para proporcionar um aprendizado significativo para todos. Além disso, tal perspectiva educacional multicultural [...] deve ser relevante na forma de combater o racismo, o sexismo e outros preconceitos, elevando os alunos de origens marginalizadas e privilegiadas para respeitar e valorizar a diversidade cultural.

Nesse sentido, as escolas que tiverem atenção à diversidade podem problematizar suas realidades e promover um currículo com preocupações mais multiculturais, a partir da riqueza cultural que seus alunos oferecem. Ivenicki (2023, p. 6) aponta:

Recomendações para melhoria ou consideração por elaboradores de políticas semelhantes em países multiculturais deveriam, sem dúvida, incluir sugestões de formas que possam aprofundar estratégias curriculares de gestão e atenção à diversidade, por meio de modelos multiculturalistas de formação docente que possam: superar a preparação exclusiva em habilidades técnicas relevantes para as áreas de estudo; incorporar visões críticas pós-coloniais e decoloniais, que permitam problematizar o acesso a processos históricos e diferenciais de poder acumulados nas formas pelas quais o conhecimento institucional hegemônico é perpetuado; ilustrar maneiras pelas quais o currículo mais tradicional pode vir a ser articulado com preocupações multiculturais, discutindo seu impacto na valorização dos conhecimentos decoloniais.

Dessa forma, para pensar a inclusão da criança refugiada na escola e fora dela, consideramos que é fundamental que o currículo não seja pensado para fundir ou miscigenar as culturas. A cultura da criança refugiada, assim como a de todos os sujeitos dentro e fora da escola, precisa ser promovida e não apagada, evitando-se um currículo escolar homogêneo que suprima as diferenças. Sob essa óptica, concordamos com a perspectiva de Candau (2020, p. 681):

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial.

Ao mesmo tempo, fertilizamos essas ideias com conceitos de currículo pós-estrutural, como defendido por Macedo e Ranniery (2023), que afirmam que não podemos ter concepções muito rígidas e fechadas sobre currículo, pois ele precisa ser relativizado.

O desafio é “desaprender” algumas de nossas crenças pedagógicas. Uma das mais resistentes e difíceis de abrir mão é a ontologia iluminista do sujeito autônomo que pode ser redimido pela educação. É importante reconhecer que temos questionado essa crença e o paternalismo colonial que ela engloba, há décadas, com efeitos mistos. Ao invés de perseguir o sonho impossível (e neoliberal) da autonomia – pelo domínio de um certo conjunto de saberes –, as teorizações curriculares poderiam, contudo, enfrentar a relacionalidade que nos constitui, a precariedade como condição generalizada da vida, sem tentar evitá-la. Precariedade [...] é mais do que postos de trabalho inseguros ou insuficiência das políticas públicas: “incerteza e exposição ao perigo abarcam a totalidade da existência, os corpos, os modos de subjetivação. É ameaça e constrição, ao mesmo tempo que novas possibilidades de vida e trabalho são abertas. A precariedade significa viver com o imprevisível, com a contingência” (Macedo; Ranniery, 2023, p. 43).

Dialogamos com Frangella e Silva (2024) na compreensão de um currículo pós-estrutural, para pensar pós-estruturalmente:

Pensar pós-estruturalmente nos faz repudiar toda e qualquer vinculação desse estudo a uma perspectiva teórico-metodológica que intente o fechamento de sentidos desconsiderando que esse movimento é provisório e sempre contestado. Como sugerem Tedeschi e Pavan (2017), trata-se da compreensão metodológica que procura contextualizar, analisar, problematizar, modificar verdades singulares, de modo que o que vale como verdade torna-se objeto de disputa [...] (Frangella; Silva, 2024, p. 4).

Quando pensamos na educação de crianças refugiadas, em diálogo com as crianças brasileiras e demais crianças oriundas de outras etnias, corroboramos com Frangella e Silva (2024, p. 5) e sua compreensão de currículo, apontando-o como um espaço inacabado, com potencial para a produção cultural: “Nessa linha argumentativa, rompemos com uma concepção fixa de currículo, salientando as negociações que tensionam e se hibridizam na formulação curricular, evidenciando a condição de processo político inacabado, em sua condição de produção cultural”. Esse espaço deve valorizar a alteridade, as diferenças, os desejos, as narrativas e a imaginação – um espaço aberto para potenciais transformações curriculares. Assim, concordamos com Frangella e Silva (2024, p. 5) quando afirmam:

Defendemos uma perspectiva de política curricular não para, mas com a infância, que valorize a alteridade, as relações híbridas, a ambivalência na articulação com a diferença, que traga a primazia de ser criança pelo duplo movimento que, por meio de práticas pedagógicas, possibilite o enunciar das crianças, de suas ideias, desejos, narrativas, imaginação e brincadeira nas relações sociais.

Partimos, então, do referencial teórico multicultural, crítico e decolonial de Gonçalves e Ivenicki (2021) e de Costa, Paulino e Ivenicki (2024). Ao mesmo tempo, esse currículo multicultural decolonial deve ser antirracista e antixenofóbico. Consideramos que essas ideias podem ser fertilizadas com as definições pós-estruturais de currículo defendidas por Macedo (2017), Macedo e Ranniery (2023) e Frangella e Silva (2024).

A partir desse referencial, defendemos que as crianças refugiadas possuem culturas próprias que podem dialogar com as culturas da escola. Até que ponto isso se manifestou no campo empírico pesquisado é o que abordamos na próxima seção.

Desafios para o currículo escolar: as visões culturais e de adultização das crianças refugiadas

Durante as entrevistas, percebemos que a entrevista semiestruturada respondia apenas parcialmente às questões oriundas do campo. Uma categoria nativa bastante importante para compreendermos a educação das crianças refugiadas na escola foi o processo de “adultização”, vivido pela criança refugiada por ser, em geral, a primeira a aprender o idioma português no Brasil e, por consequência, tornar-se tradutora dos pais e negociadora de aluguéis e dívidas, segundo a entrevista com o representante da instituição internacional.

Essas responsabilidades também incluem questões relacionadas à imigração na Polícia Federal. O representante da instituição internacional, que atua há oito anos com o acolhimento de refugiados no Brasil, descreve esse processo:

A gente sabe, por exemplo, que no aprendizado de idioma a criança, ela tende a aprender o português muito mais rapidamente do que os seus pais, e isso pode fazer com que ela, por exemplo, sofra um processo de adultização, que ela tome decisões como se fosse uma pessoa adulta ou passe a negociar, pelo simples fato de saber falar melhor o português do que seus pais, passe a negociar dívidas da família, contratos de aluguel, as próprias matrículas e acessos em determinados espaços. E isso faz com que ela deixe de ter, por exemplo, seu direito transversal do lazer, de brincar [...] (Representante da instituição internacional, entrevista realizada em 28 de julho de 2023).

Segundo Almeida (2020, p. 106), a criança refugiada amadurece em função de questões relacionadas à imigração forçada, à exclusão escolar por conta do idioma, às diferenças culturais, à xenofobia e ao racismo, além da saudade dos parentes e amigos que ficaram no país de origem e do luto pelos entes queridos que faleciam no país natal em decorrência da violência que levava as pessoas à condição de refugiados. A adultização e a negociação de dívidas somam-se a esse espectro de situações vivenciadas pela criança refugiada.

Nesse sentido, consideramos que o currículo da formação de professores deve ser pensado para promover a conscientização a respeito das identidades plurais, como destaca Ivenicki (2018). Entendemos como fundamental dar a devida atenção às políticas curriculares. Nessa acepção, dialogamos com Frangella e Silva (2024, p. 5) quando compreendemos as políticas curriculares como potenciais espaços de “criação, de enunciação e de diferença”:

A partir dos diálogos teóricos anunciados, pensamos as políticas curriculares como espaço de criação, de enunciação e de diferença. Assim, as políticas curriculares são enunciações que se movimentam na disputa pela significação. Não são produções para a escola, da escola, mas condições culturais que borram as fronteiras que tentam delimitar o dentro/fora, o que cabe onde. Esse terreno de produção que é o currículo é marcado pela ambivalência entre a iteração de discursos da tradição e uma dimensão performática, que rasura a tentativa de manutenção de um sentido porque se dá como diferimento.

Consideramos fundamental também repensar o currículo escolar, de forma a reeducar para as relações étnico-raciais presentes em todos os espaços, inclusive na escola. Conforme Monteiro e Nakayama (2020, p. 142):

A formação de profissionais da educação para a reeducação das relações étnico-raciais é estratégica para o combate ao racismo por meio da aprendizagem de formas positivas, não discriminatórias, entre negros e não negros, compreendendo, reconhecendo e valorizando a história e cultura dos africanos e dos afro-brasileiros, bem como dos indígenas.

Segundo a representante da instituição religiosa, a instituição já foi, inclusive, chamada por uma escola pública no bairro da Barra da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro, para trabalhar a questão do refúgio, pois alguns alunos brasileiros estavam chamando as crianças refugiadas venezuelanas de “esfomeadas”, porque elas tinham muita fome e comiam muito na hora do recreio. A representante da instituição religiosa narrou que o racismo também acontece contra as crianças refugiadas na escola. Nesse sentido, Hossain (2021) destaca a importância de desenvolver meios de subsistência para os refugiados, a fim de promover melhor integração desse público no novo país. Consideramos necessário combater urgentemente o racismo em todas as esferas e, para isso, precisamos, antes de tudo, reconhecer sua presença em todos os ambientes. Monteiro (2016, p. 526-527) afirma:

Para que se possa combater o racismo e seus efeitos para a população negra e não negra, em primeiro lugar, é necessário reconhecermos sua existência. Como afirma Kabengele Munanga (2010, p. 170): o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do

nosso racismo à brasileira, por causa das peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo [...] [nazismo, apartheid, segregação racial norte-americana] ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros”.

No contexto do Rio de Janeiro, a representante da instituição religiosa apontou que a inclusão dessas crianças na escola pode não acontecer de forma simples. Para a entrevistada, as crianças refugiadas são sujeitos duplamente vulneráveis, por serem crianças e por estarem em situação de refúgio:

Ano passado a gente teve um feedback de uma escola na Barra da Tijuca de preconceito, porque as crianças venezuelanas estavam estudando na escola, que eram umas dez ou onze crianças, comiam muito na escola. E aí as outras crianças brasileiras assim “ai, esfomeada!”, não sei o quê, “não tem o que comer em casa?” e tal. Então, era uma situação de preconceito. A escola nos procurou, trouxe a questão para gente. E a gente fez atividades. [...] essa questão que relatei da comida, que é a questão da vulnerabilidade extrema, ali são pessoas que estão inseridas nas camadas mais pobres da população, vivendo também em comunidades, mas às vezes em uma situação mais precária do que o brasileiro vulnerável. E aí eles acabam sofrendo essa estigmatização das próprias pessoas que estão ali convivendo nos mesmos espaços vulneráveis que eles estão convivendo. É a estigmatização da estigmatização (Representante da instituição religiosa, entrevista realizada em 2 de maio de 2023).

Refletimos sobre a possibilidade de essa criança estar sofrendo o que a representante classificou como “estigmatização da estigmatização”. Essa criança estaria em situação de extrema vulnerabilidade social, na camada “E” da sociedade – os miseráveis –, mas em condição ainda mais frágil, por não possuir nenhuma rede de contato e não dominar a língua. Consideramos, portanto, o currículo como um espaço multicultural (Ivenicki, 2020, 2023), com contribuições curriculares pós-estruturais (Frangella; Silva, 2024; Macedo, 2017; Macedo; Ranniery, 2023), de forma a pensar um currículo aberto, em diálogo com todos e para todos.

Julgamos necessário um currículo que leve em consideração a diversidade cultural de todos – refugiados e brasileiros –, para que não haja apenas uma perspectiva de assimilação, mas sim de troca. Frangella e Silva (2024, p. 16) apontam:

Ter essa compreensão de produção curricular com/na/para a infância como espaço de enunciação é legitimar que essa produção não está dada, mas que se (re)constrói a partir das múltiplas rotas/trajetos tanto de professores da Educação Infantil quanto dos demais profissionais a partir de seus saberes tecidos constantemente pela/na práxis cotidiana, das mais variadas formas e situações (contingenciais) nas quais as crianças [se expressam] em sua condição alteritária. Portanto, se faz urgente uma produção curricular que parta de uma concepção que não subjugue professores/escolas/redes de ensino como apenas “implementadores” e as crianças como um vir a ser que a destitui de sua autoridade.

O multiculturalismo e o currículo que abraçamos neste artigo não são assimilacionistas nem homogeneizadores, tampouco se baseiam apenas em algo em comum entre as culturas. Isso pode ser um ponto de partida, mas não de chegada. O ponto de chegada deve ser a valorização e o aprimoramento da diversidade. Para isso, o currículo precisa ser um espaço do “desaprender” que permita vivenciar o desconforto do imprevisível e estabelecer novas relações interpessoais e articulações curriculares. Para Macedo e Ranniery (2023, p. 20):

Permanecer sempre com incômodo lembrete de que é preciso deixar o “desaprender” tomar conta de nós para que continuemos deslocando as normas de um discurso pedagógico, que coloca as relações de interdependência no lugar do que deve ser superado por ferramentas que entalham o lugar do sujeito autônomo. Desaprender o desejo de autonomia, aceitar que não há batalha a ser vencida – ou perdida – e que o trabalho necessário e impossível da zona de tradução, que nunca será plenamente realizado, é evitar suturar esse desconforto, esse tremor em nós.

Elogiamos a professora e o interesse dos alunos em conhecerem a criança refugiada, mas a comunicação não verbal comum entre crianças, como gestos e acenos, não pode, por si só, ser o ponto de chegada. O fato de haver algo homogêneo não representa a inclusão final dos sujeitos, mas apenas um aspecto inicial. Nesse sentido, dialogamos com Vindrola *et al.* (2023, p. 2, tradução nossa), que destacam:

Embora não exista um modelo único ou melhor para a integração, esta deve ser entendida como um processo de adaptação mútua em que as crianças e as famílias refugiadas se adaptam a novos estilos de vida e experiências, enquanto as comunidades de acolhimento se ajustam para enfrentar a complexidade das necessidades dos recém-chegados.

Essas experiências positivas não ocultam, porém, os problemas que existem no processo de acolhimento dos refugiados. Segundo a representante da instituição religiosa, as crianças refugiadas podem passar por racismo, além de serem chamadas de “esfomeadas”, como descrito anteriormente:

Então, a gente já viu situações de racismo. Normalmente são muito ligadas à questão cultural, como se vê no caso dos congoleses, a questão do idioma, então falava diferente e isso já gerava um conflito com os outros estudantes. A gente não escuta muito essa questão do “Ah, você não é daqui, sai daqui!”, isso não vem muito pra gente (com relação às crianças), como às vezes vem pelos adultos com a questão do trabalho, por exemplo, “Ah, o estrangeiro tá vindo aqui, vai roubar o trabalho da gente, vai concorrer com a gente pela vaga de trabalho”, não sei o quê... Esse tipo de coisa a gente não percebe tanto. Acredito que são questões mais ligadas à cultura e essa diversidade que, às vezes, a gente não está preparado para enfrentar tanto quanto deveria. Porque, na verdade, o imigrante e refugiado é uma das diversidades que a gente se depara ao longo da nossa vida em sociedade. É a pessoa com deficiência, a pessoa LGBT [lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais]... Tem

uma série de diversidades que a gente enfrenta no nosso cotidiano, que nem sempre a gente está preparado para enfrentar. Uma coisa é você não estar preparado para enfrentar e não confrontar, mas tem aqueles que, além de não estarem preparados, ainda confrontam essas questões diversas, e aí geram conflitos (Representante de instituição religiosa, entrevista realizada em 2 de maio de 2023).

O racismo (Monteiro, 2016; Monteiro; Nakayama, 2020) sofrido pelas crianças refugiadas, destacado na fala da representante da instituição religiosa, demonstra que o processo de inserção no ambiente escolar pode envolver práticas abomináveis. O currículo dialógico e multicultural (Costa; Paulino; Ivenicki, 2024; Gonçalves; Ivenicki, 2021; Ivenicki, 2023) pode indicar caminhos para desconstruir o racismo. Ivenicki (2023, p. 33) argumenta que “[...] o olhar multicultural pode representar contribuição relevante na discussão sobre as relações étnico-raciais e as perspectivas antirracistas no currículo e na formação de professores”.

Ao mesmo tempo, podemos ver os refugiados como potencializadores de um currículo multicultural, voltado para a diversidade e a participação de todos. Um refugiado, por ser falante de outro idioma e vir de outra cultura, pode nos ajudar a repensar os nossos conteúdos curriculares, muito homogêneos e eurocentrados. Nesse sentido, concordamos com Kelman (2005), que destaca a importância de pensarmos a educação para todos para além de pessoas com deficiências, considerando todas as diversidades. “A promoção de uma educação para todos caracteriza a luta pelo direito à educação não apenas de pessoas com deficiências, mas também de meninas, *[sic]* (em certos países fundamentalistas em que lhes é dificultada a educação), de filhos de imigrantes, de povos indígenas, ciganos etc.” (Kelman, 2005, p. 26).

Uma criança refugiada da Venezuela ou da República Democrática do Congo pode nos instigar a criar uma outra escola, voltada para o diálogo horizontal entre os sujeitos e para discussões sobre o respeito e a valorização das diferentes culturas, que se constituem na base do currículo multicultural. Conhecer novas histórias e promover a aprendizagem de novos idiomas e o reconhecimento da diversidade ajudam a compreender que as diferenças se constituem em potencial, e não em motivo de segregação e de preconceito.

Os problemas que se evidenciam com a presença dos refugiados, conforme percebido nas entrevistas realizadas, tais como racismo e xenofobia no ambiente escolar, são problemas que já estão na escola e na sociedade. Assim, a presença de crianças refugiadas nos traz mais uma chance de promover o currículo multicultural. Quando uma criança brasileira age com racismo e xenofobia, devemos não somente recriminar essas atitudes, mas usar essas situações para pensarmos se a escola está discutindo essas questões e formando cidadãos abertos à diversidade cultural. É necessário trabalhar o “olhar” dos educadores e demais agentes educativos no ambiente escolar para o currículo multicultural. Conforme Candau (2016, p.

816):

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar.

Não existe medida paliativa para problemas crônicos no nosso país. O currículo multicultural deve ir além de “semanas temáticas de inclusão de grupo x ou y”. Para pensarmos e trabalharmos o currículo multicultural crítico, é necessário reconhecer o “daltonismo cultural” presente no ambiente escolar para, assim, criarmos um “arco-íris das culturas”. Para Candau (2016, p. 816):

O “daltonismo cultural” tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões, tais como a dificuldade e falta de preparação para lidar com essas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, quando se convive com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la um desafio para a prática educativa. Trata-se de um “dado” que não incide na dinâmica promovida pela escola. Ter presente o “arco-íris das culturas” nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula.

Como potencial solução, pensamos que a formação continuada dos educadores sobre o tema é fundamental, assim como uma melhor valorização profissional, tanto em termos de remuneração quanto de *status* social. É difícil exigir transformações e adaptações em sala de aula de educadores que ganham menos de dois salários mínimos para exercerem a profissão em salas de aula superlotadas, com alunos com diversas necessidades.

Consideramos fundamentais uma melhor formação inicial e continuada e condições dignas de trabalho para os educadores, como salários acima do piso nacional e salas de aula menos lotadas, com, no máximo, 25 estudantes. Cobrar do professor que ele promova inclusão e interculturalidade no século XXI, sem levar em consideração os desafios que a profissão enfrenta, é desleal. Segundo Candau (2014, p. 34), os professores enfrentam um “crescente mal-estar”.

Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, estresse e angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Sua autoridade intelectual e preparação profissional são

frequentemente questionadas. Ser professor hoje vem se transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e de construir diariamente experiências pedagógicas significativas (Candau, 2014, p. 34).

As crianças refugiadas não resolverão os problemas que já existem na escola, mas abrem novos caminhos para lidarmos com questões antigas, como o racismo e o nosso currículo escolar, engessado e pouco dialógico com a realidade da comunidade escolar. Todos os dias, crianças refugiadas entram no nosso sistema de ensino e concluimos que ainda há muito o que aprendermos para trabalharmos com esse público.

Conclusões: pensar em um currículo multicultural

No presente estudo, focalizamos as percepções de atores institucionais que encaminham crianças refugiadas para as escolas. De forma geral, a representante da instituição religiosa que atua no estado do Rio de Janeiro destacou que há racismo e xenofobia na escola, ilustrando formas pelas quais esses eventos ocorriam.

O representante da instituição internacional destacou que a criança sofre um processo de adultização, visto que ela aprende primeiro o idioma português e acaba por ter de negociar dívidas, aluguel, trabalhos e demais assuntos pelos pais e até tomar decisões. Essa informação nos alertou para o fato de que o sofrimento da criança vai além do processo de imigração forçada. Não encontramos essa informação em outras pesquisas nacionais, o que nos faz pensar que os refugiados podem estar vivendo isso, mas não estão narrando. Essa informação surgiu no diálogo com o entrevistado, como uma questão nativa do campo.

O currículo multicultural, conforme discutimos no presente artigo, pode contribuir para a valorização da diversidade cultural e para o desafio a preconceitos. Nesse sentido, auxilia na promoção de um ambiente escolar em que tanto crianças refugiadas como crianças brasileiras possam se sentir acolhidas, ativas e participantes da construção curricular que incentiva os potenciais de todas. Pode vir a abrir novos caminhos para lidarmos com questões antigas, como o racismo e a xenofobia, e para desafiar currículos homogêneos, engessados e pouco dialógicos com a realidade da comunidade escolar e com o contexto global do século XXI.

Concluimos que o currículo multicultural é relevante para promover um ensino que trabalhe a diversidade cultural e a quebra de preconceitos. No entanto, alertamos que o currículo multicultural não deveria ser reduzido a eventos esporádicos, tais como semana de consciência negra ou semana da importância dos povos. Não existe medida paliativa para problemas crônicos no nosso país. A escola precisa, de fato, modificar-se e trabalhar de forma permanente

seus problemas, indo além de “semanas temáticas de inclusão de grupo x ou y”. Como potencial solução, pensamos que a formação continuada dos educadores sobre o tema é fundamental, assim como uma transformação curricular nos espaços educativos que abarque diálogos com diferentes culturas. Para tal, o currículo multicultural pode ser desenvolvido de forma mais efetiva em tempos e espaços respeitosos das ações docentes. Nesse sentido, faz-se necessária a valorização profissional de docentes.

Estamos cientes do desafio que é trabalhar com uma criança refugiada, com suas demandas já elencadas aqui, em diálogo com uma sala de aula brasileira que já possui seus próprios problemas – como superlotação, alunos em diferentes níveis de aprendizagem, desvalorização docente e precarização do serviço público de ensino. Nesse contexto, a criança refugiada surge como mais um “problema” a ser “resolvido” no ambiente escolar. Contudo, e se pensarmos na criança refugiada como potencializadora de um novo currículo, de novas práticas e, quem sabe, de uma nova escola multicultural, aberta ao diálogo horizontal entre os sujeitos?

O presente estudo é parte de pesquisa mais ampla. Nosso foco recaiu sobre as percepções dos agentes responsáveis pelo acolhimento das crianças refugiadas desde a entrada no Brasil até sua inserção nas escolas, com suas visões e notícias relacionadas ao currículo e à forma como se deu essa inserção. Recomendamos que futuros estudos deem continuação ao presente trabalho, se possível com a entrada nas escolas e a observação do cotidiano do desenvolvimento curricular, de como ele se processa e de como é percebido pelos sujeitos da comunidade escolar, incluindo agentes educacionais, docentes, gestores, estudantes refugiados e estudantes brasileiros.

Para pensarmos um currículo multicultural, é fundamental compreendermos a importância do diálogo como uma relação horizontal entre os sujeitos, sem hierarquias, sem que as crianças brasileiras ou refugiadas sejam consideradas mais importantes umas que as outras. Acreditamos que um diálogo horizontal, munido de afetos, é essencial para um currículo multicultural em uma escola de todos e para todos.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio concedido a Maicon Salvino Nunes de Almeida e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio à Ana Ivenicki.

Referências

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. **Reflexões omniléticas sobre o acesso e a permanência de crianças refugiadas congolesas no Rio de Janeiro**. 2020. 117 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-dissertacoes-2020.html>. Acesso em: 8 out. 2026.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. Refugiados. **ACNUR Brasil**, [s. l.], [2023]. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/quem-ajudamos/refugiados>. Acesso em: 2 abr. 2025.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.15003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/198053143455. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDRG/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez. 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 8 out. 2026.

COSTA, Clarissa Thaís Lima da; PAULINO, Jorge Cardoso; IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais e/ou antirracistas de 2013 a 2020: levantamento da produção do conhecimento a partir da Lei 10.639/03. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 385-405, jan. 2024. DOI: 10.12957/riac.2024.73802. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/view/73802>. Acesso em: 8 out. 2026.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; SILVA, Thais Sacramento Mariano Teles da. Produção curricular na Educação Infantil pós-BNCC: negociações possíveis? O movimento de reformulação curricular em Secretarias de Educação da Baixada Fluminense. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-18, jan./dez. 2024. DOI: 10.5902/1984644485401. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/85401>. Acesso em: 8 out. 2026.

GONÇALVES, Adriana do Carmo Correa; IVENICKI, Ana. Educação Infantil, antirracismo e multiculturalismo. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 75-95, set./dez. 2021. DOI:

10.12957/periferia.2021.66014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/66014>. Acesso em: 8 out. 2026.

HOSSAIN, A. N. M. Zakir. Preparedness for education to Rohingya refugee children in Bangladesh: potentials and challenges to citizenship education. **Journal of Social Science Education**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 103-129, jun. 2021. DOI: 10.11576/jsse-3980. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1303467.pdf>. Acesso em: 8 out. 2026.

IVENICKI, Ana. Currículo e formação docente multicultural em tempos (pós)-pandêmicos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.64764. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64764>. Acesso em: 8 out. 2026.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018. DOI: 10.1590/S0104-40362018002601186. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3J8sWsprqTf9WQp3JJqkP6F/>. Acesso em: 8 out. 2026.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 12, n. 32, p. 30-45, mar./maio 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890>. Acesso em: 8 out. 2026.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KELMAN, Celeste Azulay. **Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo**. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185051>. Acesso em: 15 out. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 8 out. 2026.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 26-46, jul./set. 2023. DOI: 10.4025/imagenseduc.v13i3.65632. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/65632>. Acesso em: 8 out. 2026.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais eletrônicos** [...]. Bauru: USC, 2004. p. 1-10. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/metodologia/entrevistas/pdf-manzini-2004-entrevista-semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 8 out. 2026.

MONTEIRO, Rosana Batista. Educação permanente em saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 524-534, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/S0104-1290201612600. Disponível em: <https://revistas.usp.br/sausoc/article/view/123042>. Acesso em: 8 out. 2026.

MONTEIRO, Rosana Batista; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Sicardi. O PIBID como estratégia de implementação das DCNERER nos espaços da formação docente do pedagogo, na universidade e nas escolas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 12, n. 32, p. 140-160, mar./maio 2020. DOI: 10.31418/2177-2770.2020.v12.n.32.p140-160. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/888>. Acesso em: 8 out. 2026.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VINDROLA, Stefania; GHAWI, Ghalia; BORISOVA, Ivelina; CHOPRA, Vidur. **Building bright futures: how to integrate Ukraine's refugee children through early childhood education and care**. [S. l.]: UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight; UNICEF ECARO, 2023. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED627656.pdf>. Acesso em: 3 out. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Maicon Salvino Nunes de Almeida. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutorado, em andamento, em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6610705574001837>

Ana Ivenicki. Doutora em Educação pela *University of Glasgow*. Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7321869768889062>

Como citar

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes; IVENICKI, Ana. Análises curriculares multiculturais sobre o acolhimento de crianças refugiadas em escolas no Rio de Janeiro. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e77841, 2026.