

**Inclusão e acesso de crianças imigrantes e refugiadas à escola:  
desafios e possibilidades**

*Inclusion and access of immigrant and refugee children to school:  
challenges and possibilities*

Suelem Pereira KUHM<sup>1</sup>  
Lisiane Teresinha Dias OLSEN<sup>2</sup>  
Hildegard Susana JUNG<sup>3</sup>

**Resumo**

O artigo objetiva suscitar o debate sobre a inclusão e acesso à escola das crianças imigrantes e refugiadas. Para isso, utiliza uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com coleta de dados empíricos através de um questionário enviado a docentes e estudantes. Os resultados da pesquisa mostram que não há dados compilados sobre quem são e onde estão as crianças estrangeiras no município, localizado na região metropolitana de Porto Alegre, RS. Os professores relataram não ter formação e as aulas remotas, devido à Covid-19, tornaram o ensinar e o aprender ainda mais difícil. As escolas se revelaram despreparadas e o contato com as famílias estrangeiras mostra-se quase nulo. Concluímos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetiva inclusão destas crianças, pois somente o acesso não basta.

**Palavras-chave:** Refugiados e imigrantes. Educação e inclusão. Acolhimento de crianças estrangeiras.

**Abstract**

The article aims to spark the debate on the inclusion and access of immigrant and refugee children to school. For this, it uses a qualitative, exploratory approach, with collection of empirical data through a questionnaire sent to teachers and students. The survey results show that there is no data compiled about who and where foreign children are in the municipality, located in the metropolitan region of Porto Alegre, RS. Teachers reported having no training and remote classes, due to Covid-19, made teaching and learning even more difficult. Schools have proved unprepared and contact with foreign families is

---

<sup>1</sup> Especialista em Gestão Educacional: teoria e prática na contemporaneidade e graduada em Pedagogia pela Universidade La Salle/RS. E-mail: suelem.kuhm@gmail.com

<sup>2</sup> Aluna Especial do Mestrado em Educação da Universidade La Salle/RS. Especialista em Gestão Educacional: teoria e prática na contemporaneidade (Unilasalle). E-mail: proflisiolsen@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade La Salle/RS. Professora e coordenadora do PPGE da Unilasalle. Integrante do Grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: hildegardsjung@gmail.com

almost nil. We conclude that there is still a long way to go for the effective inclusion of these children, as access alone is not enough.

**Keywords:** Refugees and immigrants. Education and inclusion. Reception of foreign children.

## Introdução

Crises humanitárias ao redor do mundo têm feito aumentar significativamente o número de migrantes internacionais e refugiados. De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2016<sup>4</sup>), “migrante” é aquele que sai de seu país de origem por própria vontade - esta, podendo ter razões adversas como melhores condições de vida, educação, desastres naturais, fome e extrema pobreza – o que conforme o direito internacional, não é considerado refugiado. Já o termo “refugiado” é utilizado para caracterizar pessoas que são obrigadas a deixar seus países de origem, quando há fundadas perseguições, conflitos e/ou violências, que coloquem em risco a vida dos sujeitos. A principal diferença entre “migrante internacional” e “refugiado” é que este último não pode voltar ao seu país, sob o perigo de morte.

Dados do ACNUR revelam que no mundo “[...] ao final do ano de 2018, cerca de 70,8 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus locais de origem por diferentes tipos de conflitos” (CONARE, 2019). O relatório produzido pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), do Ministério da Justiça e Segurança Pública em parceria com o ACNUR, “Refúgio em números: 4º edição”, mostra-nos que nos últimos oito anos o Brasil recebeu 206.737 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Em 2017, o número era de 33.866 e, em 2018, houveram 80.057 solicitações, sendo 61.681 apenas de venezuelanos (CONARE, 2019). É urgente que o Brasil responda à altura destas solicitações, com suporte necessário e políticas de apoio.

Ainda de acordo com os dados disponibilizados do ano de 2018, 11.231 pessoas foram reconhecidas como refugiadas pelo CONARE, o que evidencia que, apesar do esforço, considerando o número de solicitações, ainda são poucas as elegibilidades

---

<sup>4</sup> “Refugiados” e “migrantes”: perguntas frequentes. ACNUR, 22 de março de 2016. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/> Acesso em 22 de abril de 2020

concedidas. O Rio Grande do Sul, que é um Estado onde a procura por refúgio aumenta gradativamente, recebeu 646 pessoas vindas da Venezuela em 2018. Muitos vieram para trabalhar e trouxeram suas famílias junto, com esposas e crianças em idade escolar.

O artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) estabelece que “[...] toda pessoa tem direito à instrução” (ONU, 1948, p. 14). A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Portanto, sendo a educação direito de todos, as crianças que vieram de diferentes países também têm direito de frequentar as escolas brasileiras, nos respectivos Estados em que suas famílias se estabeleceram.

O artigo objetiva suscitar o debate sobre a inclusão e acesso à escola das crianças imigrantes e refugiadas. Para isso, utiliza abordagem qualitativa, exploratória, com coleta de dados empíricos através de um questionário enviado a docentes e estudantes.

### **Caminhos metodológicos**

A pesquisa tem abordagem qualitativa, considerando, como definem Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26), “[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário anônimo, fazendo uso do recurso tecnológico Google Forms, enviado a quatro escolas públicas de um município localizado na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, solicitando que fosse disponibilizado aos professores e aos responsáveis pelas crianças estrangeiras.

Com respeito aos aspectos éticos, o questionário foi precedido de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os participantes foram informados do objetivo da pesquisa, que a participação era voluntária, não envolvendo nenhuma remuneração e tampouco nenhum risco conhecido. O questionário foi disponibilizado em português, inglês, espanhol e francês, para que o máximo de estudantes estrangeiros pudessem responder, com compreensão dos enunciados e com a possibilidade de escrever em sua própria língua. A análise dos dados seguiu as orientações de Bardin (2016) no que se refere ao exame dos dados à luz da teoria e as inferências dos autores do texto.

### **Imigrantes: um olhar sobre os dispositivos legais, nacionais e internacionais**

No âmbito internacional, o primeiro documento que surgiu em um contexto pós-guerra e que veio para propor questões gerais de proteção integral à pessoa é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Destacamos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 4).

O marco que consolidou os direitos dos refugiados se deu com a Convenção de Genebra de 1951, também chamada de “Convenção relativa aos Direitos dos Refugiados”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e assinada por vários países - Inclusive o Brasil, através do Decreto 50.215 (BRASIL, 1961), com nova redação do Decreto 98.602 (BRASIL, 1989). É considerada refugiada a pessoa que “teme ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas” (ONU, 1951, p.2).

Vale ressaltar que, em 1967, a ONU criou um Protocolo Adicional para expandir a definição acima, abrangendo também as pessoas que deixassem seu país não somente e por consequência dos fatos ocorridos antes de 1951, passando então a considerar refugiado “qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção [...]” (ONU, 1967). O documento ainda é referência para questões relacionadas aos refugiados. E, ainda na esfera internacional, o próprio Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR, órgão da ONU, foi criado para assegurar os direitos das pessoas em situação de migração involuntária.

No âmbito nacional, o Estatuto do Refugiado, ratificado pela lei 9.474 de 22 de Julho de 1997, objetiva “[...] definir mecanismos para implementação do Estatuto do Refugiado de 1951 e determinar outras providências” (BRASIL, 1997). Nele há disposições e garantias que o Estado oferece, baseadas na DUDH, na Convenção de Genebra e no Protocolo Adicional de 1967. A lei 9.474, em seus artigos 11 e 12, dispõe sobre a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão do Ministério da Justiça - bem como suas responsabilidades, sendo a principal entre outras atribuições, a análise e concessão dos pedidos da condição de refugiado.

Em 24 de Maio de 2017, foi sancionada a lei 13.445, chamada “Lei de Migração”. Nela há complementos para a Lei 9.474, de caráter mais humanitário e inclusivo, com

diretrizes como: universalidade, repúdio a quaisquer formas de discriminação, acolhida humanitária, garantia do direito à reunião familiar, igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares, inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas (BRASIL, 2017).

Todos estes dispositivos legais, nacionais e internacionais, já seriam suficientes para que as crianças refugiadas estabelecidas aqui no Brasil tivessem acesso à educação de qualidade. Mas investigando de forma mais aprofundada, identificamos ainda direitos específicos das crianças. Internacionalmente, podemos citar a Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 20 de novembro de 1989, assinada por 196 países, inclusive o Brasil, através do Decreto 99.170, de 21 de novembro de 1990. É o documento com melhor aceitação entre as nações. Nela há disposições sobre o direito e proteção das crianças, considerando o papel da família, da sociedade e do Estado (ONU, 1989).

O artigo 22 dispõe especificamente sobre a criança refugiada e reforça o compromisso que o Estado assume de conceder-lhe proteção e assistência, estando ela acompanhada ou não (ONU, 1989). No entanto, não é exatamente isso que acontece. Não há um programa de tutores a serem disponibilizados e a criança desacompanhada é considerada incapaz, logo, não pode solicitar o pedido de refúgio. O recomendado é que primeiro a situação seja legalizada na Vara da Infância e Juventude.

No Brasil, o documento que assegura os direitos da criança e do adolescente é o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), ratificado pela lei 8.069, de 21 de novembro de 1990. Ele dispõe artigos de proteção integral aos indivíduos sendo que “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Esta é a mesma definição que utilizaremos. Perante a Lei, a criança refugiada possui os mesmos direitos que a brasileira (CABRAL, 2019).

Conforme artigo 4º do ECA é dever da sociedade em geral e do poder público assegurar que os direitos das crianças se cumpram, sem qualquer forma de distinção. O que segundo Cabral (2019, p. 169) é o que acaba acontecendo visto que “[...] a maioria das políticas e das iniciativas partem de organizações não-governamentais, de instituições e associações da sociedade civil, de entidades religiosas, de empresas privadas, de redes solidárias ou mesmo de pessoas ou grupos engajados socialmente com a temática.” Apesar do Estado ser responsável pela efetivação das condições para cumprimento do

que está na Lei, o que se observa é que as ONGs e a sociedade civil tem se mobilizado para garantir o mínimo do que está escrito nos documentos oficiais.

Sem saber quem são e onde estão essas crianças, criar políticas públicas - já que atualmente são inexistentes (CABRAL, 2019) - torna-se impossível. Desta forma, o visto é concedido por extensão e não há dados que informem quem são os acompanhantes daqueles que o solicitam.

### **A criança imigrante, a educação e a comunicação**

Sobre educação, podemos encontrar este direito garantido na DUDH, em seu artigo 26 “Todo ser humano tem direito à instrução.” (ONU, 1948, p. 14); na Convenção de Genebra, em seu artigo 22 “Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário” (ONU, 1951, p. 11); na Lei 13.445/2017 em seu artigo 3º, “XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, [...]” (BRASIL, 2017); na Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 28 “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação [...]” (ONU, 1990) e no ECA, em seu artigo 4º “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (BRASIL, 1990) - além da Constituição Federal no artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...] (BRASIL, 1988).

Depois que as crianças recebem o visto e junto com suas famílias se instalam em alguma cidade do Brasil, inicia-se o processo de recomeço de vida e inclusão nessa nova sociedade. E nesse sentido, a escola possui papel fundamental, como o primeiro contato profundo com o país de acolhimento. (LAZARIN, 2019). Portanto, pensar a inclusão escolar é fundamental. Segundo Mantoan (2003, p. 16), “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]. No caso dos imigrantes, há necessidade de aprender novamente tudo o que foi construído anteriormente, além de uma nova língua e cultura, passando ao mesmo tempo pelas fases e desafios que a idade coloca.

Considerando as crianças imigrantes, o benefício da inclusão pode ser ainda maior para construir um ambiente diverso e com respeito às diferenças e culturas, gerando empatia e um lugar de acolhida. Mas, não podemos incluí-los em nossas salas de aula sem pensar no idioma, considerada principal barreira e que gera exclusão (CABRAL, 2019).

Para que a inclusão aconteça, a barreira linguística deve ser vencida, pois é fator de inclusão indispensável. Conseqüentemente, o ensino do português brasileiro seria o primeiro passo para incluir as crianças na escola. Considerar a cultura e a língua primária da criança, como também o fato de não era seu desejo estar ali, mas que por motivos de força maior precisou deixar seu lugar de origem, pode ser o primeiro passo para estabelecer um contato. Sene (2017, p. 19, 20), quando cita Ança (2003) afirma que “[...] a aquisição da língua do país para o qual migrou é uma das vias poderosas para promover “a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania”.

Tornando possível as tarefas mais simples do cotidiano, através do aprendizado do idioma dominante socialmente abre novos horizontes e oportunidades. Entretanto, se este ensino não se der de forma adequada e contextualizada, deixará falhas (SENE, 2017). O direito garantido por Lei já é uma conquista. Mas é preciso mais para acolher as crianças refugiadas em nossas escolas, com seus direitos e culturas sendo respeitadas e que o português brasileiro, principal fator para inclusão, socialização e comunicação seja ensinado como língua de acolhimento.

### **Análise e discussão de dados**

Como anunciado, a coleta de dados foi realizada através de um questionário anônimo, direcionado para professores e aos imigrantes. As primeiras perguntas buscaram traçar um perfil dos pesquisados. No caso dos professores, obtivemos cinco respostas. Eles têm entre 31 e 46 anos; a maioria é do gênero feminino e atuam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Em relação aos estudantes, obtivemos oito respostas. São em sua maioria originários da Venezuela, mas também há alguns do Haiti, têm entre 9 e 14 anos e são, em maior parte, meninos. Encontram-se distribuídos entre o 3º e o 8º ano. O tempo no Brasil, varia de 8 meses a 5 anos.

Perguntamos aos estudantes como se sentiram quando chegaram à escola e se haviam sido bem recepcionados: A maioria respondeu que foram bem recebidos, mas há



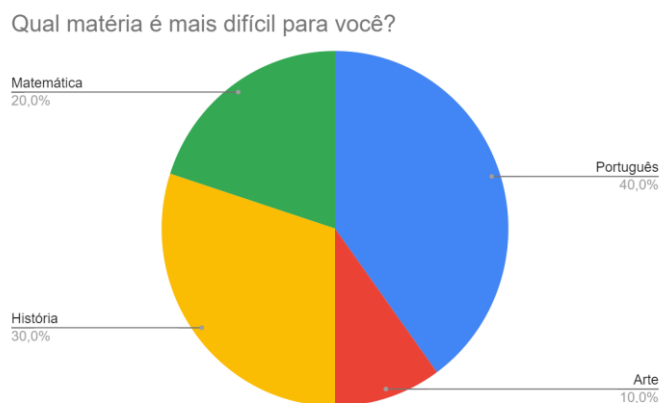
respostas que nos levam a análises mais profundas. Um estudante afirmou que se sentiu estranho em seu primeiro dia de aula, mesmo que as pessoas tenham sido receptivas. Outro respondeu que ficou tímido e que se sentia fora do lugar. Também temos o relato de uma aluna que iniciou seus estudos durante a presente pandemia. O contato com os colegas e com a professora ocorrendo somente no formato online. Essas narrativas nos levam a refletir com Moreira (2014, p. 87): “A categoria de refugiado carrega em si as noções de transitoriedade, provisoriedade e temporalidade. Ao transitar entre os dois universos, ocupam posição marginal, tanto em termos identitários, culturais e sociais, assentada na falta de pertencimento”.

O esperado é que a escola não só receba bem essas crianças e jovens, mas consiga criar um ambiente que seja de fato inclusivo e promotor de socialização (ANDRÉ, 2016). Isto depende, no macro, de políticas públicas criadas pelo Governo Federal. As políticas de acolhimento e inclusão ainda são isoladas e não há, de forma nacional, dispositivos para o cumprimento destas questões, ressaltamos que em uma esfera menor, é responsabilidade da gestão escolar propor e realizar estratégias que sanem este quesito.

Quando questionamos sobre as diferenças entre a escola do Brasil e a que frequentava, a maioria respondeu que é o idioma e a cultura; outro afirmou que aqui possui amigos e na outra escola, não possuía, outros dois, comparam a rigidez da instituição que frequentavam com a brasileira. Dizem que aqui não veem a memorização que era exigida em seu país natal e que sua escola era como uma “escrava”. Por último, ainda há um relato que afirma que “aqui é diferente, pois tem diversão”. Resgatando as respostas sobre a dificuldade com o idioma e a cultura, o gráfico 5 nos revela que essa é uma dificuldade real e bem presente, pois o Português é considerada a matéria mais difícil, como ilustra o gráfico da Figura 01.



Figura 03: Qual matéria é mais difícil para você?



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa, 2020.

Ressaltamos, a partir dos relatos que aprender o idioma é essencial; bem como aprender a cultura, os costumes e portanto, inserir-se no lugar de acolhimento. Andrade e Santos (2010, p. 40) colocam que “A aprendizagem da língua portuguesa, nesse caso, assume uma importância crucial, pois é a ferramenta necessária para que esses alunos possam alcançar integração na sociedade à qual agora pertencem”. E este ensino, de suma importância, não pode acontecer de qualquer forma. É preciso que a língua e a cultura do estudante sejam consideradas e que nesta aprendizagem do país de acolhimento, suas origens não sejam esquecidas ou negadas.

Sobre o que mais gostam de fazer no intervalo na escola, a resposta que mais aparece é jogar futebol, seguida de brincar, ler, escutar música e comer. Acerca do que mais gostam e do que não gostam na escola, as respostas se dividem em gostar dos amigos, de aprender coisas novas, conhecer pessoas novas e jogar futebol; a parte que não gostam, segundo a fala de um deles, são os banheiros sujos - uma realidade nas escolas públicas. Além disso, há o relato da participante que não conhece essa realidade pelo ensino remoto, mas quer saber como é.

Perguntamos às crianças para quem elas faziam perguntas quando tinham dúvidas. Somente dois fazem perguntas para a professora; alguns não perguntam e outros indagam seus pais. Questionamos posteriormente se eles realizam perguntas ao professor(a) e seis deles responderam que “sim” e outros dois, “às vezes”. Podemos perceber que as questões não convergem nas respostas. Na sequência, questionamos se gostam de seu(sua) professor(a) e todos disseram que sim. O motivo mais recorrente é que são

consideradas(os) carinhosas(os), seguido de respeitosa(o) e atenta/o. Uma possível razão para as perguntas não feitas é colocada por Andrade e Santos (2010, p. 53 e 54):

Esses alunos encontram dificuldades para se comunicar em sala de aula com seus professores e com os demais colegas. Além disso, sentem-se encabulados por não entenderem o que se fala e têm medo de se expressar em português. Em consequência, sentem-se desmotivados, não se adaptam às regras da disciplina escolar e acabam por ser discriminados.

Mesmo de forma online, estas questões não desaparecem. Inclusive, podem aumentar, pois convivem somente com sua família que fala sua língua materna, tornando mais difícil o aprendizado e compreensão do português brasileiro, como veremos mais adiante. No que diz respeito à quantidade de amigos que possuem, a maioria diz que não tem muitos; E quando analisamos a resposta para o que sentem mais falta em sua antiga escola, vemos uma convergência, pois o que mais aparece é falta dos amigos e da professora. Apenas dois não sentem muita falta, pois eram novos quando chegaram ao Brasil. André (2016, p. 68) afirma que:

Os vínculos de amizade que os alunos estrangeiros criam com seus pares no processo migratório são de suma importância para que eles se sintam pertencentes ao novo contexto cultural. Estas amizades tanto podem ser entre seus grupos culturais, grupos culturais de afinidades e/ou com os nativos. Quanto maior for a diversidade nos relacionamentos, mais probabilidade deste aluno desenvolver um sentimento de pertencimento dentro destes grupos e possivelmente na nova sociedade. 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 [...].

Desenvolver amizades é fundamental para a inclusão do estudante imigrante, tanto na sociedade como na escola. Apesar de esta estratégia ser quase nula em 2020 e 2021, devido à pandemia do Covid-19, cabe à escola oportunizar que estes laços possam se formar de forma orgânica, mas precisa ter um olhar especial a partir dos professores e gestores.

Aos docentes indagamos sobre o modo como foi feita a escolha da turma para inserção do estudante estrangeiro e se essa escolha foi aleatória ou não. Três dos professores afirmaram que a seleção foi aleatória, sem nenhum critério que justificasse; já outros dois, afirmam que depende do turno que a família escolhe, pois só há duas turmas do ano em questão disponíveis. Percebemos aqui que:

A questão da acolhida não está relacionada só com a recepção do novo aluno ou das atitudes culturais de respeito. Esta acolhida tem a ver também com as atitudes pedagógicas desenvolvidas pela escola. Para Carrasco (2004), o tipo de acolhida é que vai caracterizar o tipo de adaptação realizada pelo aluno (ANDRÉ, 2016, p. 74).

Quanto ao auxílio oferecido pelo município às escolas, são unânimes na resposta: Não houve. Questionamos também se o estudante ingressou na escola brasileira na mesma série em que estaria em seu país. As respostas divergem: um docente afirma que sim, dois que não e ainda outros dois não sabem. Outra pergunta se referia ao conhecimento dos professores em relação aos estudantes; se eles sabiam se as crianças entraram na escola no mesmo ano em que chegaram ao Brasil. Três docentes afirmaram não saber e dois disseram que sim. Sem conhecer o histórico dos jovens e crianças, pensar propostas pedagógicas se torna praticamente impossível. André (2016, p. 59, 60) declara que é preciso “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”.

Quando comparamos esta resposta com a dos estudantes que participaram da pesquisa, podemos perceber que dos 8 respondentes apenas 3 ingressaram de forma direta na escola; um deles começou a estudar somente 7 meses depois; outros 3 começaram no ano em que chegaram ao Brasil, mas somente em adaptação. E ainda, outro começou as aulas durante a pandemia. Portanto, não houve contato com os colegas de forma presencial. Podemos constatar, então, que para a maioria das crianças o ingresso na educação básica não foi imediato, o que vai contra aos direitos estabelecidos por lei. Isto pode ocorrer pela falta de instrução e informação dos imigrantes, aliado à falta de políticas públicas para o cumprimento dos dispositivos assegurados. (ANDRÉ, 2016)

Na sequência, perguntamos aos professores se havia algum tipo de acompanhamento extraclasse para os estudantes: Dois responderam que havia sala de recursos e três afirmaram que não. Quando perguntados sobre o que consideram essencial para a inclusão do estudante estrangeiro, três responderam que seria “conhecer o mínimo da língua do aluno” e dois consideraram outros aspectos, como a socialização, tempo de aprendizagem, respeito à cultura e valores, ensino personalizado (de acordo com seus conhecimentos) e manutenção do vínculo afetivo e acolhimento. Acerca dos parâmetros para avaliação, se há alguma diferença para os estudantes estrangeiros, todos

responderam que sim, adotam e apresentaram diferentes estratégias: de acordo com as dificuldades apresentadas, baseado na construção diária - demonstrando seus avanços e não comparando com o grupo que fala português brasileiro, consideram a dificuldade da língua no processo de alfabetização e ainda permitem escrever na língua materna; este docente que permite esta última estratégia ainda lê com o estudante, quando há dúvidas.

É possível constatar que mesmo a maioria não conhecendo o conceito de “Língua de Acolhimento”, como vimos acima, e sem a formação teórica necessária, os professores têm um olhar sensível e adotam diferentes estratégias tanto para avaliação, quanto para a inclusão destes estudantes. Não é o cenário ideal, mas diante das possibilidades oferecidas, é o primeiro passo para uma acolhida humanizada (ANDRÉ, 2016).

Com relação ao contato que a escola mantém com as famílias, dois afirmaram que existe, outros dois disseram que é esporádico e outro afirmou que não há. Por último, questionamos sobre como está sendo ensinar através do ensino remoto. As respostas apontam para um tom parecido: “*desafiador*”, “*muito difícil*”, “*o aluno não frequenta as aulas*”, “*Esse aluno em específico, não participa das aulas síncronas, o que aumenta ainda mais a distância, ele só busca as atividades na escola*” e “*Péssimo. Como a escola monopoliza o contato dos alunos, não falo com a aluna estrangeira desde março. Como em casa, só falam em espanhol com ela, deve ter regredido muito na aprendizagem da língua portuguesa.*” Quando comparamos estas respostas com a dos estudantes, vemos reclamações e sentimentos semelhantes: “*Con Google Classroom y Otras apps, en realidad no me gustan las aulas virtuales, a veces me preocupa más hacer las actividades que aprender, pero igual las tengo que hacer :(*”, “*Es un poco complicado porque muchas veces no entiendo las materias y el internet también no es bueno*”, “*Se me ha hecho difícil porque el idioma no lo domino y no he tenido el material suficiente para poder aprender*”.

O ano de 2020 trouxe desafios que ultrapassam as dificuldades “corriqueiras”, enfrentadas nas escolas públicas. A falta de letramento tecnológico dos professores e pais, a responsabilidade maior da família no apoio para realização das atividades, bem como o déficit de materiais como notebooks, smartphones e internet de qualidade aumentaram em um nível muito acima lecionar e aprender. Tudo isso, enfrentado a nível mundial e que produziram sentimentos e inquietações semelhantes (RIBEIRO, SOUSA e LIMA, 2020). E se tratando da aprendizagem dos estudantes estrangeiros, podemos perceber

pelos relatos acima que o ensino remoto tornou mais lenta a aquisição do português brasileiro, necessário para sua inclusão na escola e na sociedade.

### Considerações finais

As migrações são uma realidade presente no Brasil. A maioria dessas pessoas não queria estar aqui; elas vêm por não encontrarem outra alternativa a não ser deixar seu lugar de origem e começar do zero. Nos cabe acolher e prover o necessário para o bom desenvolvimento dos indivíduos e sua inclusão na sociedade.

Os resultados da pesquisa revelam que não houve auxílio diferenciado e nenhum tipo de investimento; os professores não receberam formação e as crianças não têm acompanhamento. Inclusive, uma das barreiras que quase impossibilitaram essa pesquisa foi localizar as famílias, porque as escolas mantinham contato mínimo e não há dados compilados que mostrem onde se encontram.

Como perspectiva futura, esperamos que esse assunto receba mais atenção e que políticas públicas sejam criadas, que dados acerca das crianças estrangeiras sejam compilados e que haja inclusão de fato, na escola e na sociedade. Concluimos que, há um longo caminho a ser percorrido para inclusão destas crianças que já estão em nosso meio. As discussões e escritas acadêmicas sobre o assunto já apontam para um indicativo de mudança - lenta, mas ainda assim, uma mudança.

### Referências

ANDRADE, M. S. B.; SANTOS, P. L. C. **O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal**. Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5664>. Acesso: 6.12.2020.

ANDRÉ, B. P. **A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação nas escolas brasileiras**. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam. (org.) Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos emigratórios. – São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 56-78. Disponível em: <https://bit.ly/3q3CC4D> Acesso: 7.12.2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra, 1951. Disponível em: <https://bit.ly/3dUZjFZ>. Acesso: 22.07.2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. Nova York, 1989. Disponível em: <https://uni.cf/3syGNqU>. Acesso: 23.07.2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://bit.ly/3bL1FEF> Acesso: em 22.04.2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Nova York, 1967. Disponível em: <https://bit.ly/3bS4QKR> Acesso: 22.06.2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3q7G3Y6> Acesso: 22.4.2020

BRASIL. **Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961**. Promulga a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. Disponível em: <https://bit.ly/3b4n6kO> Acesso: 22.06.2020.

BRASIL. **Decreto nº 98.602, de 19 de dezembro de 1989**. Dá nova redação ao Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961 que promulgou a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. Disponível em: <https://bit.ly/3dVYBrV> Acesso: 22.06. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso: 23.07.2020.

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. Disponível em: <https://bit.ly/2O73Nyq> Acesso: 22.06.2020.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <https://bit.ly/2O73Nyq> Acesso: 22.06.2020.

CABRAL, Johana. **Políticas públicas de proteção para as crianças na condição de refúgio no Brasil: limites e possibilidades**. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3b2ICX9> Acesso: 21.06.2020.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). **Refúgio em números: 4ª edição**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3dYPIhc> Acesso 22.04.2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. Atlas: São Paulo, 2008.

KUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAZARIN, Monique Roecker. **Quando a infância pede refúgio:** os processos de crianças no Comitê Nacional para os Refugiados. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2MyI8P3> Acesso: 24.06.2020.

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

MOREIRA, Julia Bertino. **Refugiados no Brasil:** reflexões acerca do processo de integração local. REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum. Brasília , v. 22, n. 43, p. 85-98, 2014 . Disponível em: <https://bit.ly/2MyI8P3>. Acesso: 09.12.2020.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza (Org.). **Educação em tempos de pandemia:** registros polissêmicos do visível e invisível – Petrolina, PE: UNIVASF, 2020. (Ebook)

SENE, Lígia Soares. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento:** um estudo de caso. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3b2Tm81> Acesso: 01.07.2020.