



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS CHAPECÓ

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CHRISTELE FANFAN

**ACESSO E INCLUSÃO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES
HAITIANAS À ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

CHAPECÓ

2025

CHRISTELE FANFAN

**ACESSO E INCLUSÃO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES HAITIANAS À
ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS), como requisito parcial para obtenção do
título de licenciatura em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Radin

CHAPÉCO

2025

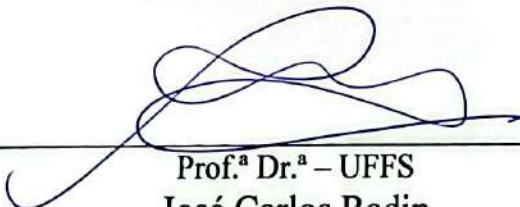
CHRISTELE FANFAN

**ACESSO E INCLUSÃO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES HAITIANAS A
ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para
obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 10/12/2025

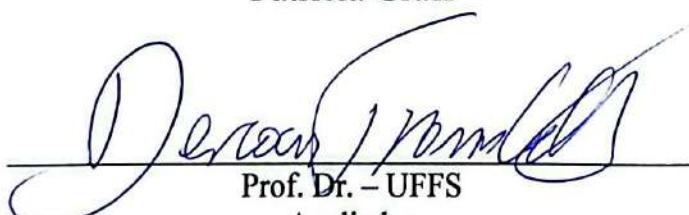
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a – UFFS
José Carlos Radin



Prof.^a Dr.^a – UFFS
Avaliadora
Patrícia Graff



Prof. Dr. – UFFS
Avaliador
Derlan Trombetta

DEDICATÓRIA

Eu dedico este trabalho a todas às mulheres imigrantes, negras, trabalhadoras, estudantes e mães que, assim como eu, enfrentam diariamente desafios e barreiras em busca de um futuro melhor. Que a coragem, a resiliência e a esperança de que nos movem sejam fonte de inspiração para que nunca deixemos de sonhar e lutar por nossos direitos e conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre estar ao meu lado, pela saúde, pela força, a sua misericórdia. Sem a graça divina não seria quem eu sou hoje. Meus profundos agradecimentos à minha falecida mãe, cuja dedicação e amor foram essenciais para minha formação. Mãe solo, mulher maravilhosa, sou profundamente grata pelos seus sacrifícios e valores que orientam a minha vida hoje. Cada passo meu é dedicado a honrar a sua memória.

Agradeço também a minha família, especialmente à minha tia Sonia (Tia Yaya), pelo apoio psicológico e financeiro constante desde o ensino médio até hoje, obrigada por sempre estar ao meu lado independentemente da distância. Obrigada, ao meu esposo, Linès Ilara por sempre me dar um suporte incondicional para realizar meus sonhos apesar da nossa rotina diária carregada, está sempre aqui para me motivar a fazer mais um quilômetro. A meu filho Caleb Bénicio, obrigada por me tornar uma melhor versão de mim e me dar mais motivos para continuar lutando.

À minha avó, Rose Marie, um modelo de resiliência e virtude. Obrigada por estar presente em todas as etapas da minha vida, por contribuir ativamente para minha educação e, acima de tudo, obrigada por suas orações que me protegem como um escudo. Sinto sua falta todos os dias e sempre tento fazer com que cada momento longe de você valha a pena. As minhas tias Charmante, Eugenie, minha irmã Anne, que me acompanharam durante todo esse processo. Minha prima Natacha, também uma amiga incrível que desde sempre foi um ombro, me impedido de abandonar quando as dificuldades tentavam me afogar. A prima Francia que em pouco tempo tem sido uma mentora extraordinária.

Nenhuma palavra será suficiente para agradecer a Neusa, à Rosangela, Didelle, Darling, Claudine, Samuel, Anderson, amigos e amigas que a vida me deu, e que de uma maneira ou outra estavam me dando um empurrão para seguir em frente.

Um agradecimento especial a meu orientador, Dr. José Carlos Radin, que me acompanhou desde o início de meu estudo, incluindo a minha chegada em Chapecó, adaptação a cidade, condições de trabalho, moradia, e outros recursos até a conclusão da

licenciatura. Um apoiador fantástico que me deu todo o suporte essencial para que esse projeto se concretizasse. A todo o corpo docente do curso de Pedagogia da UFFS: seu trabalho é importante e notável, vocês me inspiraram e continuarão a me inspirar.

À grande família que a UFFS me permitiu formar, às pessoas que conheci entre essas paredes verdes e brancas e que permanecerão para sempre em minha vida e em meu coração. Meus queridos colegas e amigos todos aqueles que sabem que residem na cavidade aórtica do meu coração. Aos meus compatriotas de sangue e terra, que conheci aqui e que mudaram para sempre minha percepção do mundo, Roberson Damis, Bachelor Louis, Urviack François vocês gravaram suas influências em cada momento da minha jornada permitindo que eu continuasse sozinha.

A todos os meus compatriotas do Pro-Imigrante, suas presenças têm sido uma fonte de inspiração e gratidão infinita. Vocês são exemplos de dedicação e coragem.

Concluo meus agradecimentos citando o provérbio africano que diz: “Para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”. Para dizer isso, não conseguirei realizar a façanha de mencionar todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a minha formação e que estão me permitindo concluir essa fase da minha vida acadêmica e educacional.

Resumo

O artigo reflete sobre o acesso e a inclusão das crianças imigrantes haitianas a escola na cidade de Chapecó/SC devido as dificuldades enfrentadas no processo de acolhimento dos alunos imigrantes haitianos, tanto pela equipe pedagógica das escolas de Chapecó como pelas crianças haitianas. Os problemas se fazem notar especialmente diante da escassez de políticas públicas concernentes a inserção social de crianças imigrantes no ambiente escolar. O trabalho destaca problemas quanto as diferenças étnicas e linguísticas, a partir de um ponto de vista dos autores Elias Norbert & Scotson John L no livro intitulado, “Os estabelecidos e os outsiders”, um livro que tem o foco de compreender a lógica de configuração social e das relações de interdependência entre nativos e aqueles que se inserem na cidade. Com base nesse contexto, o objetivo desse artigo é compreender os desafios para a inclusão das crianças imigrantes haitianas e refletir sobre as possibilidades para a construção de um ambiente de acolhimento baseado numa educação inclusiva e antirracista em escolas do bairro Efapi, em Chapecó. Tomando o próprio conceito de inclusão a partir de uma perspectiva ampliada, as disposições legais que estabelecem a educação como um direito universal, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), bem como a Declaração de Salamanca (1994) e as Leis de Migração Nacional (2017) e estadual (2020), em diálogo com o conceito de interculturalidade crítica. Pode-se estabelecer a partir dessa referência, uma abordagem pertinente as crianças imigrantes haitianas para evidenciar o estranhamento fomentado por uma visão etnocêntrica no âmbito escolar, resultando do encontro com crianças e professores brasileiros. Para isso, utilizou-se como referencial metodológico uma observação participante do PIBID realizada por discentes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 2022-2023. Os relatórios e resultados preliminares indicam os principais fatores tais como barreiras linguísticas, preconceitos, falta de preparo dos professores etc. que dificultam a inserção das crianças haitianas no sistema formal de ensino em Chapecó.

Cris, penso que seja importante seguir aquilo que o modelo institucional prevê para o resumo. Apresentar tema, o problema, o percurso investigativo e os resultados e conclusões, de forma concisa.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração haitiana, Crianças, Educação, Políticas públicas.

Abstract

The article reflects on the difficulties faced in the process of welcoming Haitian immigrant students, both by the teaching staff at schools in Chapecó and by the Haitian children themselves. The problems are particularly noticeable given the lack of public policies concerning the social integration of immigrant children in the school environment. The work takes into account ethnic and linguistic differences, based on the point of view of authors Elias Norbert & Scotson John L, in their book entitled “The Established and the Outsiders,” a book that focuses on understanding, through the use of various sources such as statistics, interviews, documents, and ethnography, the logic of social configuration and the interdependent relationships between natives and those who enter the city. Based on this reference, a relevant approach to Haitian immigrant children can be established to highlight the alienation fostered by an ethnocentric view in the school environment, resulting from encounters with Brazilian children and teachers. To this end, we will use as a methodological reference a participant observation of PIBID, carried out by students from the Federal University of the Southern Border (UFFS) in 2022-2023. The reports and preliminary results indicate the main factors that hinder the integration of Haitian children into the formal education system in Chapecó.

KEYWORDS: Haitian immigration, children, education, public policies.

Résumé

Cet article examine les difficultés rencontrées dans le processus d'accueil des élèves immigrés haïtiens, tant par le personnel enseignant des écoles de Chapecó que par les enfants haïtiens eux-mêmes. Les problèmes sont particulièrement visibles en raison du manque de politiques publiques concernant l'intégration sociale des enfants immigrés dans le milieu scolaire. Le travail prend en compte les différences ethniques et linguistiques, d'après le point de vue des auteurs Elias Norbert & Scotson John L, dans leur livre intitulé « Les établis et les outsiders », un ouvrage qui vise à comprendre, à partir de diverses sources telles que des statistiques, des entretiens, des documents et l'ethnographie, la logique de la configuration sociale et des relations d'interdépendance entre les natifs et ceux qui s'intègrent dans la ville. À partir de cette référence, on peut établir une approche pertinente pour les enfants immigrés haïtiens afin de mettre en évidence l'étrangeté suscitée par une vision ethnocentrique dans le milieu scolaire, résultant de la rencontre avec des enfants et des enseignants brésiliens. Pour ce faire, nous utiliserons comme référence méthodologique une observation participante du PIBID, réalisée par des étudiants de l'Université fédérale de la frontière sud (UFFS) en 2022-2023. Les rapports et les résultats préliminaires indiquent les principaux facteurs qui entravent l'intégration des enfants haïtiens dans le système éducatif formel à Chapecó.

MOTS-CLÉS: immigration haïtienne, enfants, éducation, politiques publiques.

APRESENTAÇÃO

O objetivo geral desse artigo é compreender os desafios para a inclusão das crianças imigrantes haitianas e refletir sobre as possibilidades para a construção de um ambiente de acolhimento baseado numa educação inclusiva e antirracista em escolas do bairro Efapi, em Chapecó. Para alcançá-lo, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

- Análise da Viabilidade de Criar um ambiente Escolar inclusiva e mais acolhedor com base as políticas públicas.

- Identificar os elementos e práticas que podem promover a inclusão das crianças imigrantes haitianas.

- Avaliar a interculturalidade como um dos pontos fundamentais para a inclusão das crianças imigrantes haitianas-

- Compreender os desafios enfrentados tanto pelos alunos imigrantes como pela equipe pedagógica das escolas de Chapecó nos processos de acolhimento e inclusão.

O trabalho tem como foco as crianças imigrantes haitianas, no intuito de descobrir a melhor maneira que os profissionais do corpo pedagógico podem ser mais comprometidos com a causa da educação inclusiva, para um acolhimento mais adequado dos alunos imigrantes haitianos

Observamos, no decorrer da pesquisa que as dificuldades são múltiplas desde a socialização das crianças haitianas até os elementos que podem facilitar o processo de imigração, a escolarização e a adaptação no Brasil.

Para esta elaboração, adotou-se a abordagem dos direitos humanos de Baumann (2017), que aponta como migrantes e refugiados, pessoas que fogem de guerras, despotismos e fome, são vistos como estranhos e responsabilizados por situações complexas de múltiplas causas históricas. Paradoxalmente, juntamente com o crescimento desta imigração massiva tem crescido a xenofobia, o racismo e o nacionalismo, bem como o número dos representantes políticos destes segmentos, cujo projeto de confinamento e exclusão dos considerados indesejáveis é agora ameaçado pelos grandes contingentes que migram. Referente ao livro “Os estabelecidos e os outsiders” de Norbert Elias e John Scotson, um estudo realizado na comunidade Wiston Parva, situada nos arredores de Londres, onde Elias e Scotson “empreenderam uma

reflexão teórica ambiciosa, que revolucionou os rumos da teoria social contemporânea, sobre os tópicos candentes das desigualdades e das relações de poder delas decorrentes” (Norbert Elias & John Scotson, 1965,).

Os conceitos de estabelecidos e outsiders são ótimos para refletir sociologicamente sobre a vivência de imigrantes e refugiados, pois evidenciam as relações de poder e os mecanismos de inclusão e exclusão que essas minorias sociais enfrentam ao conviverem com os habitantes do lugar para que se destinaram. A partir do livro pretendo encaminhar meus comentários em dois níveis de discussão: “Um deles se refere aos conceitos abordados na introdução, onde os autores traçam um ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsideers; o outro, relacionando estes conceitos às barreiras que permeiam a inclusão das crianças imigrantes haitianas nas escolas de Chapecó”. O imigrante haitiano é um dos outsiders, da comunidade de Chapecó, é aquele ou aqueles indivíduos que estão excluídos do grupo considerado estabelecido, que são considerados inferiores, e ainda são tidos como não observantes das normas e regras impostas pelos estabelecidos. Quanto ao grupo estabelecido (os chapecoenses), estes atribuem aos seus membros características humanas superiores, a fim de manter sua superioridade social.

A exclusão e estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido são armas poderosas para que este último preserve sua identidade e afirme sua superioridade. Nesse sentido o preconceito não pode ser entendido apenas no plano individual, mas deve-se perceber ao mesmo tempo no nível do grupo. Um precariado emergente, formado por pessoas que receiam perder seus bens, suas posições sociais e seus empregos passa a endossar tais ideologias e reafirmar a segregação aos imigrantes e refugiados. Os primeiros imigrantes que chegam num território normalmente fazem, uma partida definitiva, são os que mais correm o risco de serem forçados à adaptação ao país que os acolheu. Já os últimos são os que se inserem com desejo de acumulação financeira e, logo após, ingressam em outros países.

Dando prossecução, para realizarmos a pesquisa e nos apoiarmos teoricamente, foram utilizados recursos metodológicos, como os textos clássicos que nos auxiliam na compreensão das imigrações: partindo dos direitos humanos foi o “Estranhos à nossa porta”, publicado em 2017, em que Zygmunt Baumann (2017) auxilia a entender as imigrações amparadas nas discussões sobre os direitos humanos na contemporaneidade.

Sobre isso, o autor traz, embasando-se no pensamento do historiador William McNeill que, desde os primórdios, com a humanização dos nossos ancestrais, o homem já era um sujeito migratório, já que eram nômades e viviam como caçadores e coletores. O Livro “interculturalidade e educação” da Vera Mari Candau (2006 a 2009) essencial para fundamentar mais recursos teóricos como práticas pedagógicas interculturais e descobrir outros grupos que contribuíram para a ampliação da discussão sobre educação e interculturalismo, entre eles estão os movimentos negro latino-americanos como do Cuba e do Haiti.

Esta pesquisa foi construída durante três semestres letivos no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no componente curricular de Pesquisa em Educação - I, II e III, distribuído na oitava, nona e décima fase do curso. O trabalho iniciou-se no segundo semestre de 2024, sob orientação da professora Patrícia Graff. No decorrer dos dois primeiros semestres, ela me auxiliou a estudar e definir o foco desta pesquisa, e orientou junto com meu orientador o professor José Carlos Radin meu orientador na escrita, na organização, estrutura do artigo, e na banca de qualificação. No terceiro semestre em seguida ainda com o apoio deles, ocorreu a delimitação do tema, problema, objetivos e, por fim, a metodologia da pesquisa referente à inclusão de crianças imigrantes na educação básica para chegar à defesa. A pesquisa é bibliográfica, de cunho teórico-conceitual, subsidiada por livros e artigos, bem como por uma aproximação aos normativos legais que tratam do tema da migração e educação conjugados. Essa abordagem visa a reflexão sobre o acesso a escola e a inclusão das crianças imigrantes haitianas na cidade de Chapecó.

O processo de pesquisa foi iniciado tendo como foco as crianças imigrantes haitianas. As/os outras/os que aqui chegam e, muitas vezes, não encontram um cenário adequado à sua presença. Surgiram, de tal modo, questionamentos quanto às mediações necessárias para o ensino dessas crianças. Que questões legais devem ser resolvidas mediante a inclusão dessas/es estudantes? O que precisa ser mudado para que a criança imigrante seja realmente incluída na escola? Como esta/e estudante pode ser incluído cultural e socialmente nas demandas escolares? Essas são algumas das questões que movem essa escrita, de modo direto ou indireto, entende-se que a habilidade de questionar desempenha um papel fundamental no contexto do exercício, pois a pesquisa precisa permanecer sensível ao ambiente que a envolve.

O texto está estruturado em oito capítulos, cada um abordando aspectos distintos relacionados à imigração haitiana em Santa Catarina, com foco especial na cidade de Chapecó. A seguir, apresenta-se a organização dos capítulos de forma detalhada e coesa, conforme a sequência das ideias anotadas:

1. **Capítulo 1: Primeira Imigração Haitiana em Santa Catarina e Chapecó**

Este capítulo destaca as principais motivações que levaram os haitianos a escolherem o Brasil e, especificamente, a cidade de Chapecó como destino migratório. São abordadas as razões históricas, sociais e econômicas que impulsionaram esse movimento migratório.

2. **Capítulo 2: Como Incluir?**

Reflete sobre os caminhos e desafios para a inclusão das crianças imigrantes haitianas no ambiente escolar, levantando questões práticas e teóricas sobre a efetivação desse processo.

3. **Capítulo 3: Chegada das Crianças Imigrantes Haitianas – Contexto e Adaptação**

Apresenta o contexto da chegada das crianças haitianas, explorando o processo de adaptação delas às escolas locais e aos novos ambientes sociais.

4. **Capítulo 4: O PIBID no Processo de Inclusão**

Discute o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de inclusão das crianças haitianas, evidenciando as práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas.

5. **Capítulo 5: Relação da Criança Imigrante Haitiana com o professor brasileiro**

Analisa a interação entre as crianças haitianas e os professores brasileiros, destacando pontos de aproximação, desafios e estratégias para fortalecer vínculos educacionais e culturais.

6. **Capítulo 6: Relação da Criança Imigrante Haitiana com o Colega Brasileiro**

Aborda a convivência entre as crianças haitianas e seus colegas brasileiros, explorando aspectos de socialização, integração e respeito à diversidade.

7. **Capítulo 7: O Processo de Inclusão das Crianças Imigrantes Haitianas**

Detalha os mecanismos e estratégias adotados para promover a inclusão das crianças haitianas, considerando tanto os desafios quanto os avanços observados.

8. Capítulo 8: Interculturalidade

Discute a interculturalidade como elemento fundamental para a inclusão dos imigrantes haitianos, ressaltando a importância do diálogo entre culturas no ambiente escolar e social.

O desenvolvimento do texto segue esta estrutura, aprofundando cada temática conforme os capítulos indicados, com o objetivo de analisar de forma abrangente os processos de acolhimento, adaptação e inclusão das crianças haitianas em Chapecó.

Aqui senti falta de uma descrição sobre o problema de pesquisa e os objetivos específicos, que ajudam a te localizar no percurso investigativo e a localizar o leitor sobre o que fazes, como pesquisa. Além disso, senti falta de uma descrição sobre a estrutura do texto, como ele foi organizado/dividido e quais os focos de cada parte.

Metodologia

Quanto à metodologia, a pesquisa foi orientada e baseada na metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) compondo-se da análise previa de exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. debruçamo-nos nas inferências e interpretação dos resultados. Nesse escopo, a pesquisa realizou-se em dois momentos. No primeiro, foi efetuado um levantamento bibliográfico de artigos sobre a imigração brasileira por meio de buscas nos bancos de dados do Google Acadêmico e do Scielo.

Para levantamento foram utilizadas como palavras-chaves os termos “educação escolar”, “imigração” e “política educacional”. Para compor o corpus documental, para seleção dos artigos foram adotados os seguintes critérios: 1) que as produções fossem realizadas entre os anos de 2009-2019; 2) que estivessem relacionadas à imigração do contexto das duas últimas décadas do século XX e início do XXI. Esse percurso nos auxiliou na compreensão do propósito das mensagens dos entrevistados, ou mesmo, dos elementos de significação susceptíveis de compreensão, que não tínhamos a priori. Com efeito, a produção do conhecimento, gerada a partir da percepção dos sujeitos, foi possível em função do rigoroso e sistemático detalhamento da técnica Análise de Conteúdo, respeitando suas fases, formas de tratamento e interpretação. Como disse Bardin (1977),

a utilização sistemática e objetiva dos procedimentos gera validade e confiabilidade dos achados da pesquisa. Assim, a hipótese é confirmada uma vez que a adoção da técnica Análise de Conteúdo, desenvolvida mediante um processo sistemático e coerência interna que sustenta o passo a passo, propiciou a base para a construção válida e confiável de inferências e resultados na pesquisa qualitativa realizada. Como fontes de análise, foram utilizados artigos sobre imigração e educação no Brasil no final do século XX e começo do XXI; as normas e leis brasileiras para o imigrante e entrevistas realizadas com a equipe administrativa e pedagógica que possui o maior número de alunos imigrantes.

E os relatórios dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) no PIBID que são disponibilizados em um arquivo do nosso grupo de bolsistas, são informações que foram usadas mediante autorização dos autores que também preferem permanecer anônimos. Para isso os nomes foram modificados. Nós bolsistas do PIBID que enfrentaram, como futuros pedagogos, dificuldades para acolher as crianças imigrantes haitianas ou que vivenciaram situações que demonstraram a realidade cotidiana das crianças haitianas no CEIM. Observa-se que a escola se utiliza das estratégias que lhes são possíveis, não ocorrendo um suporte diferenciado, por parte da Secretaria, para o enfrentamento das dificuldades com os imigrantes. Nem professores, nem equipe escolar possuem formação específica que lhes permitam ter melhor domínio no encaminhamento de um trabalho diferenciado requerido pelo imigrante.

HAITI E A IMIGRAÇÃO: HAITIANOS NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

De modo geral, a imigração haitiana é motivada principalmente pela busca de uma vida melhor e, muitas vezes, envolve correr riscos para escapar de dificuldades econômicas ou, pior ainda, da morte. “É difícil ignorar o impacto das incertezas políticas sobre a migração haitiana. A imigração haitiana no Brasil é resultado da instabilidade política e econômica vivida no Haiti. Comumente o país é noticiado por causa de conflitos políticos, crises econômicas e catástrofes naturais. Em 2010, o território haitiano sofreu um intenso abalo sísmico, cujo epicentro estava próximo da capital do país, Porto Príncipe. Esse terremoto devastou o país. A Cruz Vermelha estima que cerca de três milhões de habitantes sofreram com as consequências dessa catástrofe. Mais de 300.000 pessoas morreram, conforme a revisão feita e apresentada pelo primeiro-ministro haitiano

Jean-Max Bellerive, em 2011. O Haiti é um país que também sofre com a pobreza, por isso enfrenta dificuldades para se reconstruir, a cada novo episódio de devastação.

Todo esse cenário catastrófico causado pelos desastres naturais que assolaram o Haiti associado a crises políticas e econômicas motivou milhares de haitianos a migrarem para outros países. O Brasil foi um dos principais destinos desse fluxo migratório, a partir de 2010. A busca por trabalho foi uma das principais motivações para a vinda dos haitianos para o Brasil.

O Brasil preparava-se para sediar uma Copa do Mundo, que aconteceu em 2014, consequentemente, a construção civil estava em ampla ascensão. Os haitianos olhavam para o Brasil com esperança, acreditando que aqui poderiam encontrar boas oportunidades de trabalho e melhoria de vida. Outro fator relevante para a escolha do Brasil como destino foi que a Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti, criada em 2004, foi liderada pelo Brasil, o que estreitou laços entre os dois países.

Os imigrantes chegaram ao Brasil passando por países como Equador, Peru e Bolívia, adentrando o território nacional principalmente por meio da Região Norte, especialmente pelo estado do Acre. A cidade mais afetada pela chegada dos imigrantes foi Brasileia (no Acre).

Em 2010, o número de imigrantes haitianos no Brasil era de 595, saltando para quase 30.000 no ano de 2014. Segundo dados da Polícia Federal, cerca de 72.000 haitianos entraram em território brasileiro entre os anos de 2010 e 2015. Porém, uma parte deles saiu nesse mesmo período, resultando em aproximadamente 60.000 haitianos que permaneceram.

Apesar da porta de entrada principal ter sido a fronteira terrestre nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, os imigrantes haitianos não se distribuíram uniformemente pelo território brasileiro, tampouco se direcionaram apenas para os grandes centros econômicos. Na verdade, a maioria dos haitianos no Brasil se encontra na região Sul, que é, curiosamente, a região brasileira mais distante do Haiti. Observando os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2014 por ano de chegada do imigrante, percebe-se que 59,2% dos haitianos no mercado formal de trabalho encontravam-se na região Sul (sendo Santa Catarina o principal destino), seguida pela região Sudeste, com 28,2%. O estado de Santa Catarina se destaca pelo desenvolvimento

industrial e pela oferta de empregos, tornando-se um destino atrativo para quem busca trabalho e melhor qualidade de vida.

Chapecó, cidade catarinense, segundo as últimas informações do IBGE com cerca de 282,648 mil habitantes é referência na produção de proteína animal. A polícia federal junto com o CAI, responsáveis pela emissão dos documentos migratórios deduziram que em Chapecó há, aproximadamente, 5000 imigrantes haitianos em novembro 2025, que atuam, principalmente, em agroindústrias. A chegada dos imigrantes haitianos ocorreu em três etapas: recrutamento pelas indústrias, vinda das esposas, seguida dos filhos. Eles buscam, melhores oportunidades, Trabalho, estudo, integração social e acesso a serviços públicos locais. Dados disponibilizados pela ONU em 2016, destacam 67 mil autorizações de residência no Brasil para imigrantes haitianos. Pesquisas apontam que Santa Catarina está entre os principais destinos. Os motivos parecem justificar-se pelos indicadores socioeconômicos do estado, pois o percentual de pessoas vivendo em situação de pobreza é menor que o do país, 3,7% em SC e 15,2% no país. Entre os imigrantes e refugiados estão crianças e adolescentes em idade escolar, que precisam ser incluídos e se adaptarem a cultura e ao sistema educacional local.

INCLUIR COMO?

A inclusão das/os imigrantes no sistema educacional é um tema de crescente relevância em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. A busca por uma educação mais inclusiva e plural passa necessariamente pela conscientização de um multiculturalismo aberto e interativo e da interculturalidade crítica, que reconhece e valoriza as culturas, e problematiza as relações entre as culturas existentes em nossa sociedade. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2019 existiam cerca de 130.067 matrículas de estudantes imigrantes em escolas brasileiras, e dessas, cerca de 922 estudantes se encontravam matriculados na rede regular de ensino no município de Chapecó. Tais dados caracterizam cerca de 4,39% do total de 21 mil estudantes matriculadas/os na rede municipal de ensino de Chapecó, e a cada dia esse número está em constante crescimento.

Em diálogo com Candau (2016), compreende-se que tanto o termo multiculturalismo, quanto interculturalidade são polissêmicos, mas que a articulação entre um multiculturalismo aberto e interativo, acentua a interculturalidade crítica,

conceito utilizado nesse texto, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade e políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. A discussão sobre inclusão e políticas educacionais para imigrantes e refugiados está intrinsecamente relacionada ao direito fundamental à educação. Especificamente para refugiados, os artigos 43 e 44 da Lei nº 9.474/1997 garantem que a ausência de documentação não deve impedir o acesso à educação formal devido à sua condição particular.

Quanto aos imigrantes, a Lei de Migração nº 13.445, de 20 de maio de 2017, estabelece o direito à educação como um dos princípios basilares da política migratória brasileira, proibindo discriminações por nacionalidade ou status migratório. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desempenham um papel fundamental ao estabelecer diretrizes e princípios que visam a melhoria da educação como um todo. Também é possível destacar a perspectiva da Declaração de Salamanca (1994), da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração, e da Lei 18.018 de 09 de outubro de 2020, que institui a Política Nacional para a População Migrante em Santa Catarina/SC.

A BNCC reconhece a diversidade como um princípio fundamental e destaca a importância da educação inclusiva. Ela enfatiza a necessidade de adequar o ensino para atender às diferentes necessidades dos estudantes, incluindo crianças imigrantes. Isso significa que as escolas devem estar preparadas para receber e apoiar estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas. A LDB, por sua vez, estabelece o direito à educação para todos, independentemente de sua origem, incluindo crianças imigrantes. Ela estabelece a igualdade de oportunidades como um princípio fundamental da educação no Brasil, o que implica que todas as crianças, independentemente de sua nacionalidade, têm o direito de receber uma educação de qualidade.

Portanto, tanto a BNCC quanto a LDB são instrumentos importantes para garantir a inclusão de crianças imigrantes na educação brasileira. Elas proporcionam a base legal e as diretrizes necessárias para que as escolas desenvolvam estratégias e políticas que atendam às necessidades específicas desses estudantes, promovendo assim uma educação mais justa e igualitária para todos.

No entanto, a obrigatoriedade na inserção escolar de estudantes imigrantes não caracteriza que eles realmente se sintam dentro da sala no contexto social ao qual estão inseridos. Afinal, estar no meio não significa estar incluído. Medidas legais visam garantir que os imigrantes tenham acesso adequado à educação, independentemente de sua origem ou status legal, porém sua aplicabilidade não necessariamente garante ao estudante uma inclusão de maneira consciente frente às variações e circunstâncias que podem surgir. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva é um direito de todas/os as/os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Além disso, é importante considerar o caráter multifacetado do direito à educação, que envolve a busca por práticas mais democráticas, concretizações realistas e resistência contra distorções prejudiciais, bem como a aspiração por justiça social (Cury 2002). A efetivação desse direito depende de ações coletivas, indo além das competências individuais do professor. Conforme Santos (2013), as transformações sociais se iniciam pela legislação e, gradativamente, impactam as instituições.

A CRIANÇA IMIGRANTE HAITIANA EM CHAPECÓ

O imigrante adulto chega ao Brasil em busca de um trabalho, que de acordo com Sayad (1998, p. 55), é o que faz "nascer" o imigrante, em busca também de melhores condições, onde ele possa se estabelecer socialmente. A criança, acompanhada por seus pais ou por outros membros da família, geralmente, chega ao Brasil por um desejo que não parte exclusivamente dela, mas um desejo sobretudo de seus responsáveis que trazem os filhos na espera de encontrar um lugar com melhores condições para criá-los, pensando, principalmente em uma melhor educação.

De acordo com Cotinguiba (2014) “Migrar é uma prática que faz parte do imaginário coletivo haitiano”. Portanto desde muito cedo a criança haitiana é motivada pelos seus pais a migrar, tanto que chega a almejar isso apropriando-se da inocência quanto as dificuldades que enfrentarão no ato da imigração. Ao ingressar no novo país a criança haitiana, assim como qualquer outro imigrante, se não souber a língua deste novo local necessitará, imediatamente, aprendê-la para que assim ela possa se comunicar. Durante o programa do PIBID em um dos CEIM do bairro maior de Chapecó, Efapi, pudemos observar que, para muitos alunos imigrantes, os primeiros meses são sempre os mais difíceis, pois a língua, a cultura e o sistema em que está organizado o país é diferente

do país de origem. Inserir-se em uma nova sociedade requer tempo, o impacto causado por essa nova realidade faz com que as crianças imigrantes haitianas de um modo geral, fiquem mais introvertidas, especialmente em sala de aula. O que pode ser compreensível durante o processo de adaptação na nova sociedade, mas tem caráter negativo para a inserção, especialmente quando se quer aprender uma nova língua.

Contudo, os desafios vão muito além do idioma e começam desde a mudança para outro país. É o que afirma a psicóloga e docente na Universidade do Vale do Taquari (Univates), Gisele Dheim (2021, p.55), para quem “as crianças não podem ser desvinculadas do seu processo migratório, que acontece com a família ou parte dela. Além disso, há inserção em uma cultura diferente e adaptação a um novo cenário.”

O fato de migrar, segundo a psicóloga, envolve um processo de ruptura de vínculos com aqueles que ficaram, ou até mesmo a separação dos pais – é comum o pai vir primeiro, para depois chegarem os demais familiares. Isso pode gerar ansiedade e estresse, além de maior exposição das crianças e adolescentes à exploração, coação e violência.

A constatação de entradas sucessivas de estudantes haitianos nas escolas públicas de Chapecó, instiga-nos a compreender as respostas dadas pelo município, mais especificamente pelos seus órgãos de gestão e formulação de políticas educacionais, às necessidades dessa população, que se configura agora como integrante da comunidade escolar. Nesse sentido, torna-se primordial identificar a existência ou inexistência de programas, projetos, legislações, resoluções e/ou normativas voltadas à inclusão da criança haitiana nas escolas de Educação Básica. E, simultaneamente, perguntar pelas políticas voltadas às condições de trabalho nas escolas, de modo a garantir o direito, o acesso e a inclusão aos alunos estrangeiros no ensino público. Nesse registro, cabe-nos questionar sobre a existência de programas de formação e qualificação dos profissionais da educação para a recepção e a formação deste novo público; sobre os aportes que a prefeitura de Chapecó oferece às instituições e a seus profissionais para a realização do trabalho pedagógico diante desta nova demanda; sobre a existência de projetos que visem à produção de materiais didático-pedagógicos em seus respectivos idiomas e incorporem aspectos da história e cultura desta população, agora presente nos espaços escolares chapecoenses; bem como sobre a existência de projetos de sociabilidade e integração nesse encontro multicultural.

Ao acompanharmos algumas crianças haitianas que ingressaram na escola pública em Chapecó, durante o PIBID, percebemos o quão grande é o impacto e o estranhamento causado por essa mudança. Como já mencionamos acima, as crianças em seus primeiros meses no Brasil demonstram, na maioria dos casos, medo, vergonha, timidez, o que acaba dificultando um bom desenvolvimento escolar. As que já estão um pouco mais de tempo, por mais que ainda sintam muitas dificuldades se mostram mais desinibidas, participam das atividades escolares e ajudam as demais, já que podem se comunicar com mais facilidade, por meio da língua. Taina uma colega da UFFS, bolsista do PIBID e outros estágios relatou também sobre a falta de preparação das escolas de Chapecó para acolher as crianças imigrantes durante a participação do programa. Para ela:

O despreparo dos docentes e dos espaços escolares representam os principais desafios, além das barreiras da língua e da cultura. É sumamente importante criar projetos de integração, trocas de experiências, práticas de alteridade como opções fundamentais à inclusão destas crianças haitianas nas escolas. (Taina, bolsista do PIBID, 2023).

O PIBID NO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS HAITIANAS

Essa parte foi produzida com base aos relatórios do PIBID, um programa valioso que permite aos futuros pedagogos ingressarem no ambiente escolar e se preparar para a docência. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura.

São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

- I - Incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes;
- II - Enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- III - Promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores;

IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar;

V - Valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes;

VI - Contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos;

VII - Induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar;

VIII - Contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID; e

IX - Propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Por meio dessa experiência, identificamos dificuldades enfrentadas por alunos haitianos imigrantes, especialmente em relação à comunicação, idioma, racismo e xenofobia. Repartidos em várias salas dos CEIMS, os estudantes bolsistas do PIBID da Universidade Federal Da Fronteira Sul, auxiliam na higienização das crianças, na alimentação, nas outras atividades da sala, ou eventos da escola. A gente aprendia bastante sobre a rotina da escola, as etapas do ensino e de aprendizagem, a contribuir para um bom funcionamento da escola, conhecer melhor a Educação Infantil. No CEIM tinha entorno de 30 alunos haitianos em salas e níveis diferentes. E poderia se observar certas situações com as crianças imigrantes que surgem e os profissionais da educação ou não sabiam como lidar, ou aquilo acaba sendo ignorado, e a situação fica sem ser resolvida, relata Christina uma bolsista do PIBID no seu relatório. Ela continuou dizendo:

Já presenciei professoras que se recusavam a dar um abraço numa criança imigrante haitiana, e em um instante se aproximou uma criança nativa, de preferência branca e a professora além de abraçar dava também um beijo, ou crianças que não queriam brincar com alguma criança imigrante haitiana, simplesmente por ser um “estranho” ou negro, ou porque tem dificuldade para se comunicar fluentemente em português (Christina, bolsista do PIBID, 2023).

Ao mesmo tempo, era possível perceber que, enquanto algumas professoras demonstravam resistência e mantinham atitudes excludentes, outras, especialmente as mais jovens, buscavam promover um ambiente mais acolhedor e igualitário, esforçando-se para incluir as crianças haitianas nas atividades e valorizar suas diferenças. Essa diferença de postura entre gerações de docentes evidencia o impacto das experiências, das formações e das referências culturais de cada uma, na forma de lidar com o desafio da diversidade em sala de aula. Tais observações reforçam a importância de investir em formação continuada e sensibilização intercultural, para todos os profissionais da educação, de modo que consigam construir práticas pedagógicas mais inclusivas e contribuir, efetivamente, para o enfrentamento de preconceitos e discriminações, tornando a escola um espaço genuíno de pertencimento e respeito às singularidades.

A Rose, umas das bolsistas do PIBID da UFFS relatou:

Nas salas onde as professoras eram mais velhas as crianças haitianas eram mais invisibilizadas. E muitas vezes, quando acontece que outras crianças não querem brincar com as crianças haitianas pelo fato de ser diferente, simplesmente não fazem intervenções, não ajudam as crianças a entenderem sobre a diversidade e a igualdade (Rose, bolsista do PIBID, 2023).

Esse comportamento de invisibilização por parte de algumas professoras contribui para a perpetuação da exclusão social das crianças haitianas, reforçando barreiras que dificultam sua integração e participação ativa no ambiente escolar. A ausência de intervenções diante do isolamento dessas crianças não só agrava o sentimento de estranhamento, como também perpetua mecanismos de poder e identidade entre os grupos estabelecidos e outsiders, como aponta Elias, ampliando as implicações desse jogo social para além dos muros da escola. Acrescenta Elias (1965, p.5) que “nesse processo, os “outsiders” são excluídos e silenciados, um ciclo sustentado por mecanismos de reforço da identidade e do poder entre os “estabelecidos”.

Elias (1965) em seu texto, explora a estigmatização e o uso de estereótipos. Os “outsiders” são alvo de estigmatização e rotulados negativamente pelo grupo dominante, que reforça uma distinção entre “nós” e “eles”. Elias argumenta que as diferenças reais entre os grupos frequentemente são mínimas, mas as dinâmicas de poder exacerbam essas distinções, tornando-as simbólicas e culturais.

Em contraste, observa-se que, em ambientes como o “berçário 1” onde atuei, algo era diferente, tinha duas (2) crianças imigrantes haitianas e a igualdade de tratamento e o acolhimento por parte das docentes promoviam uma convivência mais harmoniosa, evidenciando que a infância está livre de preconceitos naturais e que atitudes inclusivas podem transformar o contexto escolar em um espaço de pertencimento e respeito mútuo.

A Nati, outra bolsista do PIBID no berçário 1 também comentou:

Não tinha nenhuma diferença de tratamento e de comportamento entre os bebês. Se notava também que eles não demonstravam nenhum tipo de preconceito, brincavam juntos, comiam juntos. Assim conseguimos entender que realmente ninguém nasce com preconceitos (Nati, 2023).

Outro aspecto da questão da inclusão, diretora do CEIM, junto com a equipe pedagógica organizou alguns eventos como teatros, contação de história, festas, momentos de convivialidade, pinturas livres na escola etc. E dava para perceber nas festas que só as crianças nativas apresentavam danças tradicionais, cantavam, as crianças imigrantes haitianas não participavam.

Esse tipo de exclusão nas atividades comemorativas ressalta um desafio recorrente no contexto escolar: embora haja iniciativas que promovem momentos de integração e lazer, como festas e oficinas artísticas, a participação efetiva das crianças imigrantes haitianas ainda é limitada, revelando que a inclusão vai além da oferta de eventos e depende do envolvimento ativo de todos os alunos nas experiências culturais da escola. Ao observar que apenas as crianças brasileiras eram convidadas a se apresentar em danças e músicas tradicionais, percebe-se que as práticas pedagógicas, mesmo quando bem-intencionadas, podem reforçar barreiras simbólicas e impedir que as crianças haitianas se sintam plenamente pertencentes ao coletivo escolar. Assim, a construção de um ambiente genuinamente inclusivo demanda o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades presentes, ampliando as possibilidades de participação e expressão das crianças imigrantes não apenas em festividades, mas em todo o cotidiano escolar. Essa postura contribui para superar as distinções entre “nós” e “eles”, promovendo uma convivência baseada no respeito e na valorização das singularidades, entre as crianças haitianas e brasileiras em ambientes educativos.

A CRIANÇA HAITIANA E A CRIANÇA BRASILEIRA

Segundo o artigo Interfaces da Educação (Paranaíba, V. 13, N. 37, 2022), para entender o cotidiano de crianças imigrantes em escolas brasileiras, é importante analisar suas relações com colegas e professores. No CEIM, durante o PIBID, muitas dessas crianças não tiveram dificuldades para fazer amigos, especialmente quando receberam atenção das professoras, facilitando sua integração e o aprendizado da Língua Portuguesa, com ajuda dos colegas (Araújo & Contreras, 2017; Schmidt et al., 2016). No segundo grupo de análise, os dados destoam. Tanto em creches como em escolas do Ensino Fundamental houve situações em que as crianças brasileiras se negavam a sentar perto, abraçar, tocar, brincar e fazer trabalho em grupo com crianças haitianas. Além do fato de serem imigrantes, as dificuldades estavam ligadas à cor de pele e aos aspectos físicos das crianças haitianas, percebidas como feias, sujas e exóticas.

O estudo conduzido em Chapecó evidencia que as crianças haitianas enfrentam uma série de desafios em seu processo de inclusão escolar, sendo marcadas por três condições que intensificam as barreiras: a condição de estrangeiras, a situação de pobreza e o fato de serem negras. Essas características resultam em preconceitos associados à raça/cor, nacionalidade e classe social (Alexandre, 2017b; Alexandre & Abramowicz, 2017).

Outro fator que dificulta a integração dessas crianças é a barreira linguística. Diferentemente do primeiro grupo de crianças imigrantes analisado no estudo, no qual havia colaboração dos colegas brasileiros no processo de aprendizagem da língua portuguesa, o segundo grupo, formado por crianças haitianas, vivenciava um contexto escolar pouco acolhedor e permeado por atos de discriminação. Isso resultava em inibição e dificuldades não só para a aprendizagem, mas também para a adaptação às normas e práticas escolares.

Foram relatadas situações em que crianças haitianas, por não dominarem o português e sentirem-se constrangidas no ambiente escolar, não conseguiam sequer expressar necessidades básicas, como pedir para ir ao banheiro. Esses relatos reforçam o quanto a ausência de apoio e o preconceito institucionalizado dificultam a integração e o pleno desenvolvimento das crianças haitianas na escola (Alexandre & Abramowicz, 2017).

É preciso lembrar que a inclusão deve abranger cidadãos com especificidades físicas, étnicas ou culturais. Nessa concepção, a criança haitiana se torna uma criança haitiana com necessidades específicas e que, por isso, demanda um olhar particular. O desafio é que, ao tratá-la como igual, mas sem destacar suas diferenças, acontecerá o processo de homogeneizar suas características com as das crianças brasileiras (Candau, 2020). Não há percepção em torno das diferenças dos dois grupos em termos interculturais, o que justamente os tornam singulares e que não é observado no processo educacional, gerando, em consequência, conflitos como os mencionados, Weissmann2018).

A CRIANÇA HAITIANA E O PROFESSOR BRASILEIRO

Ao abordar a inclusão da criança haitiana nas escolas de Chapecó, é imprescindível refletir sobre o papel do professor diante de desafios interculturais e do acolhimento de estudantes em situação de vulnerabilidade. O docente, além de mediador do conhecimento, torna-se figura central na promoção de ambientes inclusivos e na valorização das diferenças, devendo transcender práticas homogêneas que invisibilizam especificidades culturais.

A formação continuada e a sensibilidade pedagógica são fatores essenciais para que professores desenvolvam estratégias capazes de identificar e atender às necessidades singulares de alunos imigrantes. É necessário investir em ações que estimulem o diálogo intercultural, o respeito às identidades e o combate aos preconceitos, criando espaços de pertencimento e reconhecimento mútuo.

Nesse contexto, a escuta ativa e o olhar atento permitem ao professor perceber não apenas as barreiras linguísticas e culturais, mas também as dimensões emocionais que atravessam o processo de adaptação. A promoção de atividades colaborativas, a flexibilização curricular e o incentivo à participação dos familiares são práticas que fortalecem a inclusão e potencializam o desenvolvimento integral da criança haitiana, favorecendo sua integração ao cotidiano escolar e à comunidade educativa.

O trabalho de Araújo e Contreras (2017) relata que as escolas adotaram mudanças para receber crianças haitianas, incluindo aulas de reforço no contraturno escolar e atividades diferenciadas para apoiar o processo de aprendizagem.

Adicionalmente, algumas professoras prepararam estudantes brasileiros para a chegada dos novos colegas, indicando envolvimento das instituições e profissionais em relação à realidade dos imigrantes.

A inclusão de crianças haitianas exige participação não apenas da escola e do docente em sala de aula, mas também do poder público os níveis federal, estadual e municipal. O suporte institucional, com programas de formação continuada e equipes especializadas para auxiliar educadores na recepção e integração dessas crianças, é considerado necessário diante das dificuldades presentes no contexto do trabalho docente. Dessa maneira, interculturalidade e respeito às diferenças devem ser contemplados em todos os ambientes da educação pública, abrangendo escolas e secretarias de educação.

Em situações sem suporte, os professores precisam realizar esforços próprios para atuar em contextos de trabalho diferentes

Nesse caso, os procedimentos necessários para recepção e inclusão foram desenvolvidos pela própria instituição, já que não havia equipe de apoio. O processo de inclusão apresentou resultados positivos, porém tinha ainda muito trabalho a ser feito para permitir que esse processo de inclusão permanecesse e que outras ações relacionadas a culturas, diversidade, sejam feitas.

O estudo de Contiguiba e Contiguiba (2014) identificou a ausência de políticas educacionais em cidades de Rondônia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, especialmente no que diz respeito à tradução de documentos e aplicação de provas de nivelamento, além da falta de equipes de apoio. Em alguns casos pontuais, universidades públicas ofereciam cursos de português e consultoria gratuita para tradução e autenticação de documentos, mas sem continuidade a longo prazo.

Os autores apontam que a falta de política educacional não se deve ao desconhecimento. Assim, a ausência de diretrizes reflete falta de empenho político dos órgãos responsáveis. Isso prejudica a inclusão escolar dos haitianos, levando a casos em que crianças ficam até um ano sem estudar devido à falta de informações sobre matrícula e dificuldades burocráticas.

Se o contexto macro já apresenta complexidade, em um enfoque voltado à sala de aula, os impactos da ausência de ações políticas podem ser observados no cotidiano escolar. Alexandre (2017a) relata situações em que crianças haitianas foram alvo de

preconceito em razão da cor da pele e da origem. Foram identificadas omissões e comportamentos reservados por parte de professores, que não intervieram na resolução de conflitos nem buscaram compreender a cultura dos alunos. Apesar de alguns profissionais mencionarem que as crianças dominavam o francês, a autora verificou que se comunicavam apenas em crioulo. Entre os catorze professores do CEIM responsáveis pelo ensino dessas crianças, apenas dois buscaram estabelecer diálogo utilizando aplicativos de tradução simultânea. Casos em que crianças haitianas não participaram de atividades e eventos escolares foram relatados.

É fundamental refletir sobre a inclusão de crianças imigrantes, considerando que o conhecimento do professor deve ser revisto ao mediar o aprendizado desses estudantes. Sob uma perspectiva intercultural, uma criança haitiana na sala se destaca por sua língua, cultura, formas de agir e referências distintas das brasileiras. Devem-se considerar também os impactos do processo migratório e eventos traumáticos, como o terremoto, que influenciam seu convívio e aprendizagem.

A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES HAITIANAS NAS ESCOLAS EM CHAPECÓ

Tendo em vista que estamos abordando o contexto do município de Chapecó/SC, mas também da região, faz-se necessário citar ainda, a Lei 18.018, de 09 de outubro de 2020, que cria a Política para a População Migrante em Santa Catarina, visando integrar e proteger os direitos de imigrantes no estado. Essa legislação é crucial para a promoção da inclusão escolar de imigrantes no presente estado, garantindo-lhes acesso igualitário à educação, respeitando suas culturas e línguas de origem. Além disso, a lei estimula parcerias entre instituições educacionais e órgãos governamentais, facilitando a adaptação e a oferta de suporte necessário para que imigrantes se integrem com sucesso no sistema educacional catarinense, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

Portanto, é necessário promover esforços contínuos para que a inclusão de indivíduos provenientes de fluxos migratórios em Chapecó, seja efetivamente implementada nas escolas, transcenda o âmbito legal e converta-se em prática institucional. É fundamental adotar uma concepção ampliada de inclusão, frequentemente restrita a pessoas com deficiência, mas que abrange sujeitos com especificidades físicas, superdotados, pertencentes a grupos marginalizados ou em desvantagem, incluindo minorias linguísticas, étnicas ou culturais (Omote 2013).

Novos povos, novos idiomas e novas culturas se fizeram presentes. Em aspectos gerais, mesmo que em menor número, as/os estudantes imigrantes ou refugiadas/os estão presentes em grande parte das escolas públicas de Chapecó e região, e assim como aos demais estudantes, a elas/es deve ser garantida uma educação de qualidade, gratuita e emancipatória. No início do ano de 2021, foi publicado no site da prefeitura de Chapecó a seguinte notícia “Educação lança projeto inovador de inclusão de estrangeiros”, tal publicação descreve o projeto da prefeitura do município, que visa medidas para incluir essa população nova, porém crescente na realidade municipal, em um dos trechos é relatado que:

O diferencial do projeto proposto pela Seduc já se dá no momento da abordagem às famílias, com um olhar amplo, humanizado, inclusivo e integral, busca-se entender e principalmente acolher os estudantes fazendo com que se sintam integrantes da comunidade escolar e chapecoense (CHAPECÓ, 2021, s/p).

Esse foi apenas um projeto inicial que reconheceu uma necessidade tão alarmante, é preciso analisar atentamente esse cenário para propor novas possibilidades de inclusão da criança imigrante, seja por lei, seja por incentivo. Na medida em que, de forma consciente e intencional, propostas e projetos pedagógicos sejam implantados na convivência diária das/os que respondem como profissionais da educação. E assim seja aplicado o que por lei já lhes é garantido.

A inclusão deve estar presente em todos os níveis, assegurando oportunidades independentemente de fatores como recursos econômicos, religião, preferências políticas e ideológicas, características físicas, psicológicas, comportamentais, psicossociais, socioeconômicas, etnoculturais ou de afiliação grupal. Sob essa perspectiva, a educação assume papel determinante ao proporcionar o acesso aos bens intelectuais e culturais essenciais para o pleno exercício da cidadania e a superação de desigualdades sociais (Mota, 2013).

Pensar em práticas pedagógicas que permitam a inclusão, pode ajudar as crianças e a comunidade em geral a compreender que não existe cultura superior ou inferior, mas todas contribuem para a construção da sociedade. Compreende-se, nessa perspectiva, que não se pode ter como ponto de partida uma cultura soberana, um saber soberano, mas sim direitos iguais para todas/os as/os envolvidas/os, guardando a cada uma/um o direito de

fala e de compreensão, pelo fomento de discussões necessárias que estabeleçam ligação entre as vivências e acolham as contribuições dos/das estudantes. Entende-se assim que o ato de ser professoras/es é permeado por diversas etapas que, quando não são entrelaçadas aos processos formativos, seu ensino se torna frágil e vazio.

Frequentemente, professoras/es separam métodos de conteúdos, resultando em um pensamento mecânico ao invés de dinâmico (Freire, 1982). Pensar dinamicamente permite adaptar o ensino às necessidades reais dos estudantes. A educação como liberdade ocorre por meio da mediação e contato, exigindo mudanças de postura tanto de docentes quanto de discentes (Rancière, 2002). Caso contrário, o papel autoritário do professor limita o conhecimento coletivo, enquanto a abertura mútua amplia experiências. Assim, a educação é uma construção conjunta e contínua, como destaca Freire: “a educação libertadora está ligada ao sonho possível” (Freire, 1982).

Reconhecer que estudantes imigrantes precisam de mais tempo, ou que brasileiros/as necessitam entender melhor os conteúdos, estimula professoras/es a buscar novos saberes e relações mais significativas. Ensinar estudantes de culturas diferentes e idiomas distintos desafia educadores. Rancière (2002) sugere que é possível ensinar mesmo sem dominar o conteúdo, desde que se emancipe o aluno. O professor emancipador constrói confiança, acreditando que o estudante aprenderá e estando disponível para apoiá-lo.

Outro tema fundamental que perpassa esse artigo é a compreensão do conceito de interculturalidade crítica, como base para uma educação intercultural. Devido à dificuldade do contexto escolar em trabalhar de forma intercultural em seu cotidiano, torna-se essencial discutir alternativas para a realidade de Chapecó e região, que muito além do respeito, exalte a diferença como uma vantagem pedagógica, como citado por Candau (2016, p. 805), a partir da proposição da educadora argentina Emília Ferreiro. Entende-se que tornar a educação um processo intercultural é uma medida para construir uma educação inclusiva. Em que se reconheça a necessidade de se construir uma educação verdadeiramente democrática, que ofereça condições de aprendizagem a todas/os estudantes, especialmente aquelas/es subalternizadas/os, que desde longa data padecem por políticas educacionais elitistas e seletivas.

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO UM DOS ELEMENTOS DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES EM CHAPECÓ

Na cultura escolar dominante ainda impera uma matriz político-social e epistemológica priorizando o, o uniforme e o homogêneo. Nessa perspectiva, o diferente é ignorado e um problema a ser resolvido (Candau, 2012). Entretanto é necessário pensar a escola por uma visão diferente, por uma visão intercultural que, ao contrário de homogeneizar, agregue as diversas culturas.

Nessa mesma visão a Rose, bolsista do PIBID relatou:

Na maioria dos CEIMS, especialmente no bairro Efapi não tinha nenhuma atividade que envolvia as crianças imigrantes haitianas, nas festas tradicionais, não tinha espaço para elas apresentarem algo típico da sua terra, tais como danças, músicas, brincadeiras etc. (Rose, bolsista do PIBID, 2023).

Para refletir sobre a interculturalidade, baseamo-nos nas obras de Candau (2012) e Weissmann (2018). Essas autoras definem interculturalidade como a vivência simultânea de conflito e diálogo entre diferentes culturas que compartilham o mesmo espaço, o conceito não elimina as diferenças culturais; ao contrário, promove o diálogo e o entrelaçamento entre elas, ampliando os horizontes individuais ao oferecer um espaço para vivenciar essas diferenças (Weissmann, 2018). A perspectiva intercultural também exige sociedades que reconheçam as diferenças como elementos essenciais da democracia e, assim, busquem construir relações verdadeiramente igualitárias entre diversos grupos (Candau, 2012).

A interculturalidade possibilita relações entre várias culturas, apresentando um caminho alternativo à visão de escola homogênea. Em oposição ao modelo escolar padronizado em torno de uma cultura dominante, ela incentiva o entendimento e o diálogo entre as diversas perspectivas. No âmbito da educação e da migração, a interculturalidade refere-se ao encontro de nacionalidades distintas num mesmo ambiente, onde, apesar dos choques, é possível dialogar e aprender com o outro (Candau, 2012)

Para transformar a realidade de Chapecó e região, mediante as questões legais que não são propostas, a/o aluna/o deve se tornar então o foco de todo o processo.

Evidenciar suas experiências, lutas e processo formativo diversificado poderá estabelecer um novo posicionamento pelo qual a/o estudante seja incluída/o não somente de forma física e legal, mas também de forma intercultural. O ato da criticidade, da não conformidade, de buscar por transformação deve ser o objetivo de todas/os as/os educadoras/es e responsáveis pela educação.

Essa perspectiva deve servir de alicerce para orientar as práticas educacionais. Vera Maria Candau, referência importante no campo da educação e da interculturalidade, destaca que a interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional possuem diferenças marcantes. A compreensão de tais conceitos favorecem a construção de uma educação intercultural. Ao citar Catherine Walsh (2009), especialista no tema, que descreve e discute a interculturalidade funcional e a crítica, destaca que a interculturalidade funcional é compreendida como uma estratégia voltada para promover a coesão social, inserindo grupos socioculturais subalternizados na cultura hegemônica dominante. Nesse sentido, é um modelo utilizado para minimizar tensões e conflitos entre diferentes grupos e movimentos sociais, focalizando questões de identidade sem, no entanto, questionar ou alterar as estruturas de poder existentes. Essa concepção, nomeada por Candau (2012) como “interculturalismo funcional”, busca a redução de áreas de tensão, mas não enfrenta de fato as desigualdades sociopolíticas que atravessam as relações interculturais.

Parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder.

Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Este constitui o interculturalismo que qualifica de funcional, orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socio identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. (Candau 2012, p. 244).

No entanto, como mencionam ainda as autoras, questionar estas relações é exatamente o foco da perspectiva que assume:

A interculturalidade crítica, que promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas.(Candau , 2016, p. 808).

A interculturalidade crítica está profundamente associada à justiça social e à equidade. Conforme Candau (2016), essa abordagem deve analisar as estruturas de poder e desigualdade nas relações interculturais, com o objetivo de fomentar transformações sociais. A autora ressalta a relevância do diálogo intercultural reflexivo, no qual as diferentes culturas são examinadas de forma aprofundada, possibilitando uma avaliação crítica das dinâmicas de poder e dos mecanismos de discriminação cultural. Nesse contexto, a interculturalidade crítica é concebida como instrumento para a formação de cidadãos globais aptos a compreender e enfrentar questões como desigualdade, xenofobia e discriminação cultural. A vivência da interculturalidade no ambiente escolar demanda a superação do conceito de cultura única e homogênea. Para responder adequadamente a esse cenário desafiador, torna-se imprescindível adotar uma perspectiva que considere as demandas emergentes do contexto municipal.

Tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos sociocultural. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira (Candau 2016, p. 808).

A educação intercultural crítica apresenta-se como caminho eficaz ao promover o diálogo entre distintos saberes e enfrentar as tensões entre universalismo e relativismo no campo epistemológico, reconhecendo e abordando os conflitos decorrentes desse debate (Candau2012). A educação intercultural desempenha um papel crucial na inclusão de imigrantes no sistema educacional, promovendo uma abordagem que valoriza e

respeita a diversidade cultural, linguística e étnica das/os estudantes. Essa abordagem reconhece que as escolas são ambientes ricos em culturas diferentes, e a interculturalidade busca transformar essa diversidade em uma oportunidade de aprendizado e crescimento para todas/os as/os estudantes, independentemente de sua origem.

A adoção da abordagem da educação intercultural no contexto da inclusão de crianças imigrantes haitianas permite que as instituições de ensino promovam um ambiente mais receptivo, valorizando e respeitando o patrimônio cultural desses estudantes. Tal processo envolve reconhecer línguas, tradições, costumes e experiências dos imigrantes, integrando-os de modo positivo ao currículo escolar. Adicionalmente, a educação intercultural incentiva o diálogo e a compreensão entre diferentes grupos culturais, ampliando as oportunidades para que os alunos compartilhem suas perspectivas e aprendam coletivamente. Essa dinâmica não só aprimora a experiência educacional de todos, como também contribui para a redução de estereótipos e preconceitos. Contudo, para que tal abordagem seja eficaz na inclusão de imigrantes, é imprescindível que as políticas educacionais e a capacitação docente incorporem esses princípios.

Os profissionais da educação devem estar qualificados para atender às demandas específicas dos estudantes imigrantes, proporcionando suporte linguístico e emocional, além de fomentar um ambiente inclusivo. Assim, essa perspectiva desempenha papel central na promoção da inclusão de imigrantes no âmbito educacional, pois oferece subsídios para enfrentar desafios por meio da valorização das diferenças como elementos enriquecedores dos processos pedagógicos. A estratégia valoriza a diversidade, estimula o respeito mútuo e amplia as oportunidades de enriquecimento cultural e educacional para todos os estudantes, independentemente de sua origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças haitianas ou de outras nacionalidades na escola requer múltiplas perspectivas. A escola pode ser um espaço de aprendizagem com a diversidade e convivência entre culturas distintas. Além das barreiras linguísticas, fatores como classe e nacionalidade influenciam a possibilidade de exclusão dessas crianças, como apontam os dados apresentados.

As experiências vivenciadas dentro de algumas escolas públicas da cidade de Chapecó -SC, como pode se observar nos relatórios do PIBID a experiência e os desafios de alunos imigrantes, mostrou a realidade dos professores que possuem uma demanda de alunos imigrantes dentro da sala de aula, mas que possuem pouco auxílio ou suporte da instituição escolar, para melhorar e aprimorar suas aulas para, assim, atender todas as demandas e, também, propor ações interculturais para que as escolas possam melhorar a inclusão e o acolhimento dos alunos imigrantes.

A partir das observações feitas, percebemos o quanto esse assunto precisa ser apresentado, discutido, exposto, pois os alunos imigrantes, ao entrarem na escola, são silenciados ou se auto silenciam, como forma de se proteger da realidade violenta e de exclusões que os cercam, desenvolvendo no aluno imigrante o medo de falar, de se impor, de expor sua opinião.

Precisariam ser realizados e desenvolvidos projetos na Universidade para que o estudante, futuro professor, possa refletir e se preparar para encarar a realidade das escolas públicas do Brasil, sabendo como desenvolver atividades que ajudem na inclusão do aluno imigrante, ou que ao menos pense e discuta sobre essa questão, que conheça formas de minimizar a visão etnocêntrica e monocultural.

Reduzir o isolamento das crianças imigrantes haitianas na escola, a partir de rodas de conversa, conferências, diálogos com os outros alunos a fim ensinar a eles sobre diversidade e inclusão. As diferenças culturais, principalmente, precisam servir de novas experiências para o aluno brasileiro, e não, a partir dela, criarmos muros e barreiras. E seguindo a ideia da pesquisadora Candau (2016, p. 6):

(...) se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural nas perspectivas que assinalamos.

Refletir sobre o despreparo dos docentes e dos espaços escolares como os principais desafios, além das barreiras da língua e da cultura. Projetos de integração, trocas de experiências, práticas de alteridade surgem como opções fundamentais à

inclusão destas crianças Haitianas como reais ações para a inclusão que só tem a enriquecer o desenvolvimento dos alunos.

Referências

ALEXANDRE, I. J. “Aquela preta não é minha amiga!”: Interação e Socialização de Crianças Haitianas nas Escolas de Educação Infantil em Sinop/MT. In: **Reunião Nacional ANPED**, 38., 2017, São Luís. Anais [...]. São Luís: 2017a.

ALEXANDRE, I. J. Migração haitiana: um estudo etnográfico com crianças, pais, professores em escolas públicas de Sinop, MT. **Revista Áskesis**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 208-217, jul.-dez. 2017

GISELE Dheim, Uma cartografia-criança-migrante. Uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola.

ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H. S. H. A criança imigrante e a escola: adaptação social e curricular. In: **EDUCERE**: Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. *Extranños llamando a la puerta*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

BIANCA L. Dias de Almeida. **O Reconhecimento da/o outra/o**. Desafios e Perspectivas na Inclusão de Crianças Imigrantes.

Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/8111/1/ALMEIDA.pdf>

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 15/07/2020.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37 jan./abr. 2009 . Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acessado em: 15/07/2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

Censo da educação Básica 2019

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/nota_s_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Educação lança projeto inovador de inclusão de estrangeiros. Disponível em:

<https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/3455/educacao-lanca-projeto-inovador-de-inclusao-deestrangeiros>. Acesso em: 21 abr. 2023.

COTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar**. Pedagógica: **Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, Chapecó, v. 37, n. 33, p. 61-87, jul-dez. 2014.

COTINGUIBA, Geraldo Castro. **Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre trabalho e processos migratórios**. Dissertação de mestrado. Porto Velho/RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia/ UNIR, 2014.

COTINGUIBA, Geraldo Castro e PIMENTEL, Marília Lima. **Wout, raketè, fwontyè, anpil mizèl: reflexões sobre os limites da alteridade em relação à imigração haitiana para o Brasil**. Universidade de Relações Internacionais, Brasília, v. 12, n. 1, p. 73-86, jan./jun. 2014.

Educação na diversidade – Pronacampo – MEC. Disponível em

https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume28_educacao_na_diversidade_experiencias_e_desafios_na_educacao_intercultural_bilingue.pdf. Consultado em 07/07/2020

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Estatuto da criança e do adolescente anotado / Cury, Garrido & Marçura. Imprensa: São Paulo, **Revista dos Tribunais**, 2002. Descrição Física: 553 p. ISBN: 8520321844

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. **Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP**. Nuances, v. 24, p. 158-173, 2013.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

INTERFACES da Educação, Paranaíba, V. 13, N. 37, p. 316 a 331, 2022.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual** - tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTA CATARINA. Lei Estadual nº 18.018, de 13 de outubro de 2020. Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18018_2020_lei.html Acesso em 31 out. 2023.

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

SCHMIDT, Carlo et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** *Psicol. teor. prat.* []. 2016, 18, 1, pp.222-235. ISSN 1516-3687.

WALSH, Catherine. (2009). **Interculturalidade Crítica y Pedagogia Decolonial:** Apuestas (Des)De El Insurgir, reexistir y reviver. *Educação On-Line*, (4).

<https://www.educacaoonline.edu.pucrio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>
mimeografado.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 21 nov. 2025.

WILLIAM H. McNeill. **Historical Patterns of Migration** (with comment & reply), *Current Anthropology*, 20 (1): 95–102.