

A INTERSECÇÃO ENTRE O DIREITO HUMANO DE MIGRAR E O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: O CASO DAS CRIANÇAS BOLIVIANAS COM SUSPEITA DE DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SÃO PAULO

THE INTERSECTION BETWEEN THE HUMAN RIGHT TO MIGRATE AND THE HUMAN RIGHT TO EDUCATION: THE CASE OF BOLIVIAN CHILDREN DIAGNOSED WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN SÃO PAULO

STÉFANI RAFAELA PINTOS DA ROCHA^{1,I}

I Universidade do Estado de Santa Catarina. (UDESC/SC). Florianópolis (SC). Brasil

CLAUDIA REGINA DE OLIVEIRA MAGALHÃES DA SILVA LOUREIRO^{2,II}

II Universidade Federal de Uberlândia. (UFU/MG). Uberlândia (MG). Brasil.

GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES^{3,III}

III Universidade do Estado de Santa Catarina. (UDESC/SC). Florianópolis (SC). Brasil.

RESUMO: A migração acarreta diversas consequências negativas na vida dos seres humanos, em especial das crianças bolivianas no município de São Paulo, que, além da perda da noção de pertencimento, sofrem com a adaptação em um novo país e com o aprendizado de uma nova língua e cultura. Nesse contexto, vislumbra-se uma relação interseccional entre o direito humano de migrar e o direito humano à educação, em especial em relação às crianças bolivianas que se comportam de maneira silenciosa nas escolas públicas de São Paulo diante do desafio da nova língua e que, por isso, acabam sendo encaminhadas para investigação multidisciplinar com suspeita de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a interseccionalidade entre o direito humano de migrar e o direito humano à educação. O objetivo específico do artigo é compreender o processo de patologização da criança boliviana na escola pública, com suspeita de diagnóstico de TEA. Tratando-se de uma abordagem exploratória da temática, optou-se pela análise de documentos e da doutrina, além de entrevistas. Como exploração inicial, realizaram-se duas entrevistas com profissionais da psicologia que participam do Grupo Veredas vinculado a Universidade de São Paulo (USP). Pode-se inferir com base na análise realizada que há um desconhecimento sobre como atuar diante desse público dentro da escola, e, por isso, emerge a necessidade de investir em formação continuada sobre a migração e diversidade cultural na rede municipal a fim de promover o direito à educação na perspectiva inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos; migração; educação; interseccionalidade; crianças migrantes bolivianas; transtorno do espectro autista.

ABSTRACT: Migration has several negative consequences in the lives of human beings, especially Bolivian children in the city of São Paulo, who, besides the loss of the notion of belonging, suffer with adapting to a new country and learning a new language and culture. In this context, we glimpse an intersectional relationship between the human right to migrate and the human right to education, especially in relation to Bolivian children who behave

¹ Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0786-2765>

² Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0471-5711>

³ Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>



silently in public schools in São Paulo facing the challenge of the new language and who, therefore, end up being referred for multidisciplinary investigation with suspected diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD). This research aims to analyze the intersectionality between the human right to migrate and the human right to education. The specific objective of the article is to understand the process of pathologization of the Bolivian child in public school, with a suspected diagnosis of ASD. Since this is an exploratory approach to the theme, we chose to analyze documents and doctrine, as well as interviews. As an initial exploration, two interviews were conducted with psychology professionals who participate in the Grupo Veredas, linked to the University of São Paulo (USP). It can be inferred from the analysis that there is a lack of knowledge about how to act in front of this public within the school, and therefore, the need to invest in continued training on migration and diversity in the municipal network in order to promote the right to education from an inclusive perspective emerges.

KEYWORDS: Human rights; migration; education; intersectionality; bolivian migrant children; autism spectrum disorder.

INTRODUÇÃO

O direito à educação e o direito de migrar são direitos humanos e fundamentais que proporcionam o livre desenvolvimento da personalidade do ser humano, conferindo-lhe a capacidade de inserção na comunidade internacional como ser humano dotado de dignidade intrínseca à sua condição humana. Com base nessa percepção, chamou a atenção das pesquisadoras a situação das crianças migrantes bolivianas em São Paulo, que recebiam indicação para avaliação diagnóstica por suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas, devido ao seu comportamento silencioso diante dos novos desafios enfrentados no país de destino, em especial com a nova língua. Por isso, nessa aproximação exploratória da temática buscou-se, além da perspectiva doutrinária, dialogar com psicólogas que tiveram contato com famílias que tinham crianças dentro desse quadro específico com indicadores de TEA.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS-5) o diagnóstico de TEA ocorre quando “[...] os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 75). Caracteriza-se ainda por apresentar déficits na reciprocidade social e em comportamentos não verbais na comunicação.

Assim, o objetivo geral do artigo é analisar a interseccionalidade entre o direito humano de migrar e o direito humano à educação. Por sua vez, o objetivo específico do artigo é compreender o processo de patologização da criança boliviana na escola pública, com suspeita de diagnóstico de TEA. Em outras palavras, ao compreender o comportamento silencioso das



crianças migrantes, principalmente diante da dificuldade de aprender um novo idioma, refletimos sobre o desafio do processo de inclusão desses sujeitos, e o seu acesso ao direito a educação neste contexto.

Tratando-se de uma pesquisa exploratória, que busca uma primeira aproximação da temática, trabalhamos com a técnica da documentação indireta, com a análise da doutrina e com o procedimento de entrevistas. A pesquisa partiu das seguintes premissas: (i) as crianças migrantes bolivianas enfrentaram dificuldades de adaptação nas escolas brasileiras, em especial com a adaptação ao idioma; (ii) a partir da perspectiva das psicólogas, os docentes tiveram dificuldade de identificar o motivo do comportamento silencioso das crianças, que se viam diante da proibição de falar em espanhol nas escolas brasileiras; (iii) faltam políticas públicas de capacitação para os/as professores/as brasileiros para lidar com o processo de inclusão das crianças migrantes no Brasil; (iv) migração gera um considerável impacto na noção de pertencimento da criança e no desenvolvimento de sua personalidade, além de causar externalidades no âmbito da educação, uma vez que a dificuldade de adaptação ao novo idioma causou o silenciamento das crianças migrantes bolivianas.

A pesquisa contou com a participação de duas psicólogas que tiveram contato com as crianças migrantes e seus familiares, e a partir de suas experiências no Grupo Veredas⁴, vinculado a Universidade de São Paulo (USP), puderam contribuir com este estudo. Para esse procedimento de levantamento das informações foram contatadas via e-mail pelas autoras do artigo, e foi encaminhado um link com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) com as informações respectivas a esta pesquisa. Após o aceite das participantes, foram agendadas duas entrevistas guiadas por um roteiro contendo onze questões semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo por meio da plataforma *Google Meet*, com prévia autorização das participantes, tendo sido posteriormente transcritas. Foram atribuídos nomes fictícios como forma de preservar a identidade.

Para o cumprimento dos objetivos através da metodologia adotada, organizamos esse texto, além desta introdução, em cinco seções. São elas: na primeira se discute o direito humano de migrar em uma perspectiva interseccional com o direito humano à educação; na segunda seção abordou-se o direito à educação na perspectiva da Agenda 2030; na seção subsequente

⁴ O Grupo Veredas - Psicanálise e Imigração é um projeto do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política da USP e PUC - SP, coordenado pela Profa. Dra. Miriam Debieux Rosa, desde 2004.



discutiram-se os processos de avaliação diagnóstica de crianças imigrantes com diagnóstico de TEA em São Paulo; na quarta seção foram analisadas as entrevistas realizadas com duas psicólogas sobre os desafios do direito humano à educação das crianças bolivianas com indicadores de TEA no município de São Paulo. Na última seção, foram apresentadas as considerações finais.

O tema se mostra relevante e se justifica pela necessidade de se ofertar a educação de qualidade a todos os seres humanos com a finalidade de se atender aos ditames do desenvolvimento sustentável delineados pela Agenda 2030 e especificamente, no caso do estudo em apreço, no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4).

1- A INTERSECCIONALIDADE ENTRE O DIREITO HUMANO DE MIGRAR E O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que há cerca de 281 milhões de pessoas fora de seus países de origem por diversas razões que incluem o deslocamento voluntário e o involuntário (OHCHR, 2022). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, em seu artigo 13, prevê o direito à mobilidade humana como um direito universal à liberdade de locomoção do indivíduo (ONU, 1948). É importante acrescentar que o documento internacional em apreço já foi confirmado e corroborado por tratados internacionais posteriores e que sua natureza jurídica é de norma cogente, de direito público, de observância obrigatória por parte dos Estados, o que decorre do regime jurídico do direito internacional dos direitos humanos.

Sendo assim, tem-se como norma de ordem pública e de observância obrigatória, decorrente do ordenamento e do sistema jurídico de direito internacional dos direitos humanos, a consideração do indivíduo como sujeito de direito e não como objeto de direito, bem como a aplicação da norma mais benéfica ao ser humano.

Por sua vez, a Convenção de 1951, que instituiu o Estatuto dos Refugiados também corrobora a tese do direito humano de migrar, considerando como refugiados as pessoas que não podem mais permanecer no seu país de origem ou a este retornar por motivo de raça, religião, nacionalidade, opinião política e pertencimento a determinado grupo ou por sofrerem risco de degradação de seus direitos humanos e fundamentais.

No Brasil, também existe um regime jurídico protetivo ao direito humano de migrar, podendo-se mencionar a Lei do Refúgio, nº 9.474/97 (BRASIL, 1997), bem como a Lei de Migração, nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017).

Como foi possível perceber, tanto o ordenamento jurídico internacional como o nacional contêm um corpo normativo destinado à concretização do direito humano de migrar. Nesse contexto, os Estados que recebem os imigrantes têm o dever de conferir o acolhimento adequado para a preservação de sua dignidade. Assim, o acesso à educação de qualidade é um dos elementos que contribui para a promoção do acolhimento e para a concretização da dignidade dos imigrantes.

É nesse contexto do acolhimento que chama a atenção a situação de vulnerabilidade das crianças, tendo destaque para efeito desse trabalho, o direito humano à educação das crianças bolivianas em São Paulo (JOIA, 2021). No Brasil, as crianças imigrantes têm direito ao acesso aos serviços sociais, em especial, saúde e educação. Logo, elas podem ser matriculadas nas escolas públicas brasileiras, como consequência do acolhimento que o Estado deve proporcionar a elas.

Ao adentrarem nas escolas brasileiras, as crianças imigrantes passam a ter contato com a cultura, com a língua e com os costumes brasileiros. Ao mesmo tempo, as crianças não estão adaptadas à Língua Portuguesa e, assim, podem apresentar dificuldade de comunicação e de interação. Muitas vezes, essas crianças refletem a realidade da convivência com as mães nas oficinas de costura onde estas trabalham por horas, sem descanso, apresentando dificuldade de inserção social, uma vez que durante o trabalho das mães não realizavam atividades condizentes com seu desenvolvimento (JOIA, 2021).

Como foi possível perceber, as crianças imigrantes estão expostas a diversos níveis de vulnerabilidade, o que prejudica a sua inserção social, demandando a atuação mais diligente do Poder Público no desenvolvimento de políticas públicas acolhedoras e eficazes para a preservação de sua dignidade, bem como para preservar o sentimento de pertencimento das crianças.

Nesse sentido, a vulnerabilidade dos imigrantes pode ser entendida como uma condição de falta de poder, com base na premissa de que são inerentemente vulneráveis como sujeitos de direitos humanos desde o momento em que deixam suas casas, ao iniciar a migração, até chegar ao seu destino, portanto, durante todo o percurso migratório (BUSTAMANTE, 2011).

A situação de vulnerabilidade dos imigrantes decorre de diversos fatores que estão intrinsecamente ligados ou que coexistem simultaneamente, o que conduz à possibilidade de sua análise a partir da tese da interseccionalidade dos direitos humanos, uma vez que referida situação deve ser analisada dentro de um contexto de circunstâncias que, conjuntamente, refletem a vulnerabilidade dos imigrantes (CRENSHAW, 1989).

A contribuição da perspectiva da interseccionalidade para o direito representa uma estratégia importante para a realização do princípio da igualdade por grupos vulneráveis, funcionando como uma ferramenta para uma análise contextualizada, o que no caso dos imigrantes, significa reconhecer que o conjunto de suas vulnerabilidades, discriminação, deve ser analisado de forma multidimensional e não de maneira unidimensional.

No caso das crianças bolivianas, a vulnerabilidade se dá em diversos níveis, por serem crianças, imigrantes e sem domínio da língua falada no país de destino. Compreender essa situação interseccional, portanto, é fundamental para que as crianças tenham acesso às condições necessárias para minimizar os impactos negativos do deslocamento forçado em suas vidas, de modo que tenham condições de desenvolver sua personalidade de maneira saudável.

Por isso, o acesso ao direito humano à educação é uma das formas de se proporcionar o amplo acolhimento, necessário para o livre desenvolvimento da personalidade das crianças.

O ODS-4 da ONU, de 2015, Educação de Qualidade, visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, bem como promover as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os seres humanos, incluindo tanto a educação primária, para as crianças o que, desde 2000, teve um grande progresso no mundo, bem como todos os outros níveis de educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios norteadores dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável.

O escopo do ODS-4 é a capacitação e o empoderamento dos indivíduos para ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento, com sete metas a serem atingidas pelos Estados, com a finalidade de construir as bases para a democratização da educação de qualidade, em especial nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, para redução das desigualdades sociais.

Nesse aspecto, a Agenda 2030 e o ODS-4 representam planos, objetivos e metas que têm a finalidade de materializar os mandamentos previstos no Pacto Internacional dos Direitos

Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, bem como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, de 2015.

De outro modo, a execução dos ODS's contribui para a neutralização da globalização hegemônica e para a construção das bases e dos fundamentos de um mundo menos injusto e mais igualitário, com a redistribuição de riqueza para o fortalecimento das capacidades humanas através da educação, da saúde, da moradia e da seguridade social, no contexto das epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2009; SEN, 2010).

Tal perspectiva decorre da ideia de justiça, que conjuga a necessidade de distribuição e de representação, contexto no qual as lutas pela redistribuição e pelo reconhecimento se complementam e não são consideradas de forma unidimensional (FRASER, 2002).

Nesse contexto, a educação de qualidade deve promover a interação entre as diferenças e estabelecer sinergias com a distribuição, consolidando os caminhos para a redistribuição e para o reconhecimento das identidades e das diferenças culturais, sociais e econômicas (FRASER, 2002). A conjugação entre a redistribuição e reconhecimento gera, assim, um novo entendimento de justiça social, que encontra expressão no desenvolvimento das capacidades humanas para propiciar igualdade e participação política.

E, assim, a oferta da educação contribuiria para a redução das desigualdades sociais, fomentando alternativas para a reorganização da vida social, para a inserção de pessoas invisibilizadas, como forma de reconhecimento. Nesse sentido, a educação deve ser considerada como bem público, de interesse de todos, demandando investimento público para a sua concretização (ONU, 1966).

Dessa forma, é salutar relacionar o direito humano à educação com a ideia de Sen (2011), que entende que uma teoria da justiça, que sirva como base de argumentação racional no domínio prático, precisa conter formas de redução da injustiça, ao invés de objetivar apenas a construção de uma sociedade perfeitamente justa, uma vez que a justiça está ligada ao modo como as pessoas vivem e não apenas à natureza das instituições que as cercam (SEN, 2011).

Assim, é interessante notar que o acesso à educação de qualidade às crianças imigrantes atende ao ODS-4 da Agenda 2030, bem como ao ideal de não deixar ninguém para trás, nem mesmo as crianças imigrantes bolivianas, proporcionando a elas a convivência no contexto multicultural (KYMLICKA, 2014).

Nesse cenário tão complexo e desafiador, o papel do Estado deve ser o da construção de políticas públicas necessárias ao acolhimento e, para que estas sejam delineadas, é preciso conhecer e analisar as medidas equivocadas adotadas no passado para redesenhar o futuro. É o que será analisado a seguir.

2- PROCESSOS DE PATOLOGIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

Ao analisar a infância e seus direitos, a partir da literatura e da história, percebe-se um arsenal de mudanças presentes nos diferentes momentos em que a criança, passa a ser considerada um sujeito de direitos. Essa ideia das crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura, evidencia o olhar crítico ao permitirem que se aprenda com elas e também ensinam a perceber o mundo por outro ponto de vista, ou seja, o da infância (KRAMER, 2000). Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, em seu Art. 2º define que criança é a pessoa de até doze anos de idade incompletos, público-alvo desta pesquisa considerando-se a faixa etária definida nacionalmente e amparada legalmente.

Especificamente, este estudo trata de crianças que vivem a experiência da migração sendo esta, um processo que envolve decisões a respeito de deslocamentos, integração em outro local que não é o mesmo de nascimento, resultando na mobilidade de grupos familiares, e com estes, percebe-se a presença significativa de crianças e adolescentes que precisam se adequar a essas mudanças (PÓVOA NETO, 2021). Por vezes, as crianças e jovens acompanham seus familiares e neste percurso, assumem o papel de mediadoras no processo de integração local. Essa ideia parte do princípio de que as crianças por serem pequenas apresentam mais facilidade de inserção em diferentes contextos, aprendem mais rápido diferentes idiomas e conseguem se adaptar.

No entanto, esse processo de integração no local de destino, pode resultar na assimilação desse sujeito ao meio, tendo, em algumas situações, de aderir a nova cultura e invisibilizar a sua, para ser acolhido, entendido nesse novo espaço, aceito como igual. Além dessa questão, muitas dessas crianças acompanham seus pais no trabalho e permanecem por longos períodos em silêncio. Sobretudo, outro fator de relevo é que mesmo nos casos em que a migração seja

espontânea, bem-sucedida, as crianças podem estar sujeitas a situações de violência desde a partida, durante a travessia e/ou na chegada ao local previsto (PÓVOA NETO, 2021).

A partir dessas situações em que estão sujeitas a violência, desproteção, as crianças sofrem com a ausência da garantia de seus direitos fundamentais, como também são identificadas como pessoas estranhas, diferentes, marcadas pelo estigma da diferença, sendo por vezes ignoradas, invisibilizadas (GOFFMAN, 2008). A migração e o refúgio são processos que apresentam motivações distintas, variam para cada grupo familiar decorrentes de diferentes situações que forçam ou não o deslocamento para outro continente, país, estado e/ou cidade, são percebidas com estranhamento e/ou ameaça muitas vezes pela sociedade de destino que as condenam, julgam como pessoas estrangeiras, ilegais, indesejadas, invasores e/ou *outsiders* (BECKER, 2008).

Esses deslocamentos que implicam no atravessamento de fronteiras entre um país e outro principalmente, pode se configurar como o estopim de conflitos, de enfrentamento de barreiras linguísticas, atitudinais, entre outras, mas também pode ser uma garantia de oportunidades (CURCI, 2020). Além disso, as pessoas que se encontram nesse processo de mobilidade também são impactadas pelos discursos ideológicos transmitidos pelos noticiários de TV, nas declarações de políticos, em *sites* de notícias da internet, redes sociais sinalizando e criando um sentimento de temor público, ou no pânico moral, cujo significado denota em uma ameaça ao bem-estar social (BAUMAN, 2017).

Seguindo as ideias de Padilha (2013), além de toda a experiência migratória que essas crianças enfrentam, ao chegarem no Brasil, se deparam com uma escola que ainda não é para todos. Tal prerrogativa reforça a ideia de uma escola que se encontra imersa em contradições sociais e em diferentes formas de injustiça, pois se vive ainda a exclusão e muito se fala em inclusão (PADILHA, 2013). Tais reflexões nos induzem a pensar sobre as crianças bolivianas que frequentam escolas da rede municipal de São Paulo e são estigmatizadas por não apresentarem comportamentos compatíveis ou esperados pela comunidade escolar (FREITAS, 2021).

Por parte do estranhamento do corpo docente de instituições educacionais da rede municipal de São Paulo, muitas dessas crianças são encaminhadas para avaliação de serviços especializados por haver a suspeita de indicadores de TEA. Esse transtorno envolve um conjunto de outros transtornos do neurodesenvolvimento resultantes de causas orgânicas, e que

apresentam como características dificuldades na interação e comunicação que podem estar associadas a questões sensoriais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Sobretudo pela nova definição o enfoque do DMS-5 indica a observação dos comportamentos da criança em diferentes contextos com a intenção de verificar a consistência entre eles e “[...] descreve as características centrais do autismo como pertencentes a duas dimensões: a comunicação social e os comportamentos” SCHMIDT (2017, p.223). Outros critérios que colaboram para o diagnóstico do TEA são os padrões restritos, ritualizados e repetitivos dos comportamentos, em interesses e em atividades específicas e a inflexibilidade cognitiva.

Tomando por referência essas características muitas das crianças imigrantes bolivianas em São Paulo são associadas a representações de inferioridade cognitiva ou a transtornos, como no caso do TEA, recebendo diagnósticos (FREITAS, 2021). Dessa forma, as crianças dessa nacionalidade sofrem um estigma que se apresenta como uma identidade virtual pelos frequentes encaminhamentos a perícia médica por apresentarem desvios de comportamentos (GOFFMAN, 2008).

Nesse caso, pode-se inferir que são crianças percebidas com o duplo estigma, pois podem ser discriminadas ao apresentarem mais de um marcador da diferença, como, por exemplo a raça ou o gênero. Percebe-se que nos instrumentos normativos internacionais existe “[...] uma persistente falta de enfoque sobre as crianças migrantes com deficiências, assim como reflexões específicas sobre o papel das agências, das escolas e ensino, da família, dos mediadores culturais e dos serviços de assistência social” (TRAINA; CALDIN, 2015, p.179). Por esse prisma, que a educação inclusiva requer um olhar aberto e dinâmico no que se refere a “[...] diversidade humana, que não se encerra nas minorias ou nas pessoas historicamente invisibilizadas, como mulheres, crianças, migrantes, indígenas, pessoas pretas ou pessoas com deficiência” (MIRANDA, 2020, p.143). Ou seja, que se reconheça que também há diferenças resultantes de problemas sociais e/ou econômicos e que se interseccionam (RIBEIRO, 2015).

No documento orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) para professores sobre Estudantes Imigrantes: Acolhimento (2018) do Governo do Estado de São Paulo nota-se a preocupação em garantir as mesmas condições de acesso à educação dos alunos imigrantes ou não, e que apresentam deficiência. O documento salienta que a educação inclusiva visa atender as necessidades de todos os discentes assim como, viver essa experiência com as diferenças culturais, linguísticas,

de classe, gênero, raça, entre outras características que compõem os sujeitos, colaborando com a eliminação de barreiras e promovendo a valorização e o reconhecimento da diversidade humana.

O que se observa é um movimento em busca da patologização da diferença, daquele que não se comporta da mesma forma que os demais, que não fala, e por consequência da não compreensão da língua nacional, não aprende (FREITAS, 2021). São diversos fatores que interferem no processo de inclusão social e educacional de crianças imigrantes por enfrentarem diferentes barreiras como a linguística e atitudinal, e vai para além disso, pois implica em um rótulo que pode muitas vezes definir o destino daquela criança a partir de um diagnóstico. Sabe-se que as diferenças culturais estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, e soma-se a isso, a necessidade de considerar as diferentes formas de aprender e ensinar para que se consolide uma educação na perspectiva inclusiva.

Com essa perspectiva em tela, ressalta-se a importância do movimento inclusivo assumir a ideia de interseccionalidade considerando que muitas identidades de alunos são multidimensionais, assim como a noção de entidade fluida da deficiência que dialoga com outros marcadores da diferença conforme Artiles e Kozleski (2019). Dessa forma, surge como argumento que

[...] que o movimento de educação inclusiva falha em reconhecer sua aplicação desigual entre as categorias raciais, de gênero, religiosa, linguística, de nacionalidade e de classe que existem dentro e através das fronteiras nacionais (Artiles *et al.*, 2011). Como resultado, muitas crianças rotuladas para a educação especial são membros de grupos minoritários raciais, étnicos, linguísticos e culturais (ARTILES; KOZLESKI, 2019, p. 808).

Esses rótulos resultam também da falta de conhecimento de outras culturas, de formação continuada para professores/as que atuam diariamente com a diversidade nas escolas para que possam incluir todos os sujeitos. Dessa forma, cabe salientar a necessidade de compreender que a expressão inclusão escolar vem sendo interpretada e traduzida nas pesquisas e demais estudos científicos com diferentes interpretações sobre o conceito sendo também associado como sinônimo de educação inclusiva, assim como tem um entendimento ambíguo a quem se dirige (BUENO, 2008). Ou seja, desde a Declaração de Salamanca (1994) as políticas de integração da época não se restringiam a uma parcela apenas da população – pessoas com deficiência – mas engloba desde então, outros marcadores da diferença que podem se apresentar de forma

interseccional. Apresenta uma noção ampliada do conceito não se resumindo as pessoas que tem deficiência, sendo um equívoco decorrente de traduções que atribuíram a responsabilidade da inclusão ao campo da educação especial. “Assim, foram ocorrendo modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão (e não mais de integração) ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p. 52).

O enfoque da maioria das pesquisas quando abordam o tema da educação inclusiva nos EUA tratam de pesquisas voltadas às pessoas com deficiência. Traçando um paralelo com o Brasil esta interpretação sobre o conceito de inclusão tem sido direcionada às pessoas com deficiência caracterizando como afirmam Artiles e Kozleski (2019) uma falta de fertilização cruzada e interdisciplinar que vise uma agenda de justiça social para todos os grupos marginalizados.

3- DESAFIOS QUANTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS BOLIVIANAS COM SUSPEITA DE DIAGNÓSTICO DE TEA EM SÃO PAULO: A PERSPECTIVA DAS PSICÓLOGAS

As duas participantes da pesquisa são psicólogas e integram o Grupo Veredas Psicanálise e Imigração da Universidade de São Paulo (USP). A partir da participação no Grupo Veredas elas se aproximaram das crianças imigrantes, e uma delas foi convidada para desenvolver uma cartilha de acolhimento a essas crianças, que se apresenta como

[...] uma cartilha mais legalista ela quase que falava para os gestores da obrigatoriedade da matrícula. A gente pode enquanto grupo Veredas ter contato que a matrícula é um primeiro entrave, por que não são todas as escolas mesmo no Brasil sendo o acesso universal a educação, independente de estar com o documento do país regularizado, a matrícula é muitas vezes barrada para algumas crianças que os pais não estão com a documentação regularizada (JULIANA, ENTREVISTA 1, 4 DE FEVEREIRO DE 2022).

O entrave com a matrícula se configura como uma barreira que impede que as crianças bolivianas tenham acesso a um direito que é fundamental, a educação. Tomando por referência a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 que “Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” (BRASIL, 2020) no que concerne ao acesso o documento orienta

que a matrícula deve ser facilitada e de imediato assegurada, que não seja impedida de acessar esse direito em razão da sua nacionalidade ou situação migratória. No entanto, percebe-se que isso ainda é algo recorrente a partir da fala da psicóloga Juliana (2022) ao destacar que a documentação não regularizada tem sido utilizada como óbice a garantia da matrícula, cujo argumento é utilizado para vetar um direito universal e inalienável.

Outro aspecto de relevo que se apresenta nessa Resolução de 2020 em seu Art. 6º é o acolhimento dessas crianças imigrantes nas escolas a partir das seguintes diretrizes: a não discriminação; a prevenção ao *bullying*, racismo e xenofobia; a não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante formação de classes comuns; a capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; a prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e a oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social aqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Em uma das entrevistas a respeito do que impulsionou os encaminhamentos dos processos diagnósticos das crianças imigrantes bolivianas em escolas de São Paulo, a psicóloga afirma que se trata de uma construção conjunta. E para compreender esse processo é preciso recorrer

[...] a história da inserção deles pelas oficinas de costura, o que são as oficinas de costura. Porque senão tende-se a culpabilizar alguma instituição, e aí acho que eu tenho tentado na minha pesquisa é não apontar. Mas pensar uma construção coletiva mesmo desse fenômeno do autismo, da produção diagnóstica, se recebe ou não recebe diagnóstico. Ele é uma produção, é uma suspeita de toda forma. O que acontece é, que essas crianças chegam nas escolas ou creche ou na EMEI⁵, nem sempre se consegue vaga pra creche mesmo tendo ampliado o número de vagas pra creche ainda não é suficiente para toda a demanda da rede de São Paulo. Então às vezes a criança chega direto na EMEI, tem um estranhamento com o fato das crianças não falarem. E aí não é não falarem português, é não falarem nenhuma língua. Esse é um primeiro estranhamento, então a escola muitas vezes é quem levanta a suspeita. Muitas vezes no sentido de querer nomear uma angústia legítima, então os profissionais eles estão preocupados pela aquela criança, mas aí que é a tensão do diagnóstico porque se por um lado ele vai nomear uma angústia que é legítima, por outro lado, quando ele nomeia você deixa de pensar o problema como uma produção. Por que tantas crianças estão chegando sem falar nenhuma língua? Mas na minha experiência o grande motivador de suspeita de diagnóstico de autismo é as crianças não falarem nenhuma língua (JULIANA, ENTREVISTA 1, 4 DE FEVEREIRO DE 2022).

⁵ Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Não falar, ou demonstrar um comportamento atípico ou não esperado pela escola, na concepção de Freitas (2021) denota um ambiente que visa encontrar uma resposta alicerçada em parâmetros ou avaliações médicas para explicar comportamentos considerados desviantes, incompatíveis ou indesejáveis, mas também implica no olhar sensível de quem tem interesse em contribuir com a educação inclusiva para esse público. Em diálogo com a outra profissional da psicologia, percebemos que há uma forte incidência da medicalização na infância para moldar ou docilizar os corpos.

A gente tem um fenômeno agora da medicalização e de vários tipos de diagnóstico. Então a gente tem que fazer um enfrentamento disso. Porque todas as dificuldades que parece que tem no mundo escolar, já fazem logo esse link da hipótese diagnóstica de algum tipo de transtorno, seja o TEA, hiperatividade, tantos outros né?! Então acho que é imprescindível a gente ter em mente que dificuldades de aprendizagem não são transtornos, né?! Então essa é uma premissa básica. Então as dificuldades de aprendizagem têm que ser descoladas desses diagnósticos, dessa estigmatização, desses rótulos que isso só prejudica (CARINE, ENTREVISTA 2, 9 DE FEVEREIRO DE 2022).

Esse olhar clínico pauta-se em “[...] um dos alicerces da estrutura social que, aliada a outras formas de opressão, sustenta a hegemonia e a naturalização das capacidades de ver, ouvir, falar, andar e elaborar conceitos em raciocínios rápidos e eficientes [...]” conforme (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 363) que remete ao modelo tradicional, capacitista como se todos se desenvolvessem e aprendessem ao mesmo tempo e da mesma forma. No entanto, esse contexto exige que o corpo docente conheça mais sobre a multiculturalidade, as diferenças culturais com que atuam em seus contextos, para que não resulte em explicações e comprovações clínicas de certos comportamentos (FREITAS, 2021).

Esses procedimentos afetam diretamente a vida da criança e de sua família, que já enfrentam diversas barreiras em seu deslocamento e se deparam com um ambiente que pode colaborar com a manipulação de uma identidade deteriorada, segundo Goffman (2008). No que tange ao diagnóstico, uma das psicólogas afirma que é recorrente a

[...] preocupação muito grande com autismo nas crianças. Então essa criança empilha tudo assim, brinca tudo empilhando os carrinhos ela talvez seja autista. Então é uma combinação de olhares, mas eu acho que pra mim o que mais chama atenção, e o que mais a gente tem que pensar é porque essas crianças não estão falando. E aí são muitos fatores, que eu acho que não é uma coisa só, eu não tenho uma resposta na verdade eu tenho hipóteses. Essas famílias ficam muito pouco tempo com as crianças, porque elas não têm tempo para ficar com essas crianças. Elas têm jornada de trabalho de

dezesseis a dezoito horas de segunda a sábado, quando não é de segunda a segunda; tem famílias que folgam domingo, tem famílias que não folgam domingo. Então as crianças ficam muito sozinhas. Então chegar na escola, aí do olhar da primeira hipótese né que podia falar: nossas escolas encaminham muito para o diagnóstico! E aí culpabilizar as escolas vem pra um olhar de que as escolas são fundamentais para essas crianças. Elas são espaços de socialização, de estímulo, de carinho, de cuidado que é fundamental para essas crianças. E não porque elas não tenham uma família, mas é porque a família está exposta com toda a uma situação de trabalho muito precária e essas crianças ficam muito sozinhas. Então esse é uma das coisas que mais me chama a atenção e a escola ganha um lugar muito importante (JULIANA, ENTREVISTA 1, 4 DE FEVEREIRO DE 2022).

Com esse excerto percebe-se que a escola está em processo de mudanças provenientes do fluxo migratório, e necessita de modificações na forma de ensinar pois exerce um papel fundamental na vida dessas crianças, já que tem o poder de transformação preparando-as para viver em sociedade. Nesse sentido, segundo Azevedo e Amaral (2021, p.12) ao “Ensinar uma criança refugiada, ou mesmo uma criança que migra com sua família de forma voluntária, tem suas particularidades: língua, cultura, saberes próprios, traumas”. Como forma de modificar essa realidade dos encaminhamentos clínicos, a psicóloga Carine afirma que

É fundamental política de acolhimento no âmbito escolar e articulação em rede. Capacitação dos profissionais da educação para lidar com os sintomas que eclodem na escola, não patologização das dificuldades de aprendizagem, tampouco medicalização de problemas sociais/culturais, encaminhamento para profissionais especializados nas questões de saúde mental para avaliação. Como mencionei, o processo de migração contempla uma realidade pluridimensional, com uma complexidade de aspectos históricos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais. Especialmente a migração forçada contempla um cenário imbricado em condições de vulnerabilidade extrema e significativas implicações psíquicas. No contexto do deslocamento migratório, há uma série de barreiras para serem superadas, começando pela diferença linguística e choque cultural que são expressivos, descaracterização da sua estruturação do lar, passando por fatores de discriminação, preconceitos, precária situação financeira para suprir as necessidades básicas e dificuldades para assistência de saúde, educacional e inserção profissional. Nas escolas, crianças imigrantes podem ser silenciadas pela diferença cultural, ter dificuldades de interação por questões de outra ordem, sem relação com um diagnóstico estigmatizante de TEA (CARINE, ENTREVISTA 2, 9 DE FEVEREIRO DE 2022).

O que isso indica é que as diferenças estão cada vez mais presentes e interseccionadas nos contextos escolares, exigindo do corpo docente formação específica para que não colabore com a marginalização dessas crianças provenientes de diferentes lugares do mundo, e que não conseguem se comunicar em vista das suas experiências de deslocamento que podem gerar traumas. “Essas crianças foram e são personagens de uma trama ainda mais complexa quando

considerada no bojo das dificuldades enfrentadas por suas mães, muitas que nos primeiros anos de permanência enfrentaram condições de trabalho análogas à escravidão” (FREITAS, 2021, p.655).

As avaliações diagnósticas atuam mais como um mecanismo propulsor para impedir que estas crianças exerçam sua cultura com suas particularidades que são específicas e diferem umas das outras. Também são passíveis a diferentes interpretações, pois o processo diagnóstico está conectado a questões complexas, podendo ocorrer equívocos e também disputas de interesses tanto por parte dos/as educadores/as, como dos familiares das crianças. Pois cada criança que apresenta um laudo contendo o diagnóstico com o Cadastro Internacional da Doença (CID) pode receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC) criado pela Lei nº 8.742/1993 Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993), como um auxílio para custos com medicamentos, equipamentos, consultas e de uso a critério da família. Pelo olhar da psicóloga,

[...] o diagnóstico de TEA do meu ponto de vista muitas vezes ele é precipitado para essas crianças, muitas vezes. Porque é isso, são crianças pouco socializadas e que tem um ganho na escola considerável, a partir do momento que elas estão na escola. Acho que a melhor forma de responder é: o diagnóstico ele nomeia algo que antes poderia ter outros lugares, e quando ele nomeia ele tende a etiquetar essa criança. E aí ela está com um destino já quase traçado. Então nesse sentido eu acho que o diagnóstico não colabora em acesso a direitos. Ele mais restringe a possibilidade por vir dessa criança (JULIANA, ENTREVISTA 1, 4 DE FEVEREIRO DE 2022).

Em particular, esse fenômeno migratório boliviano se encontra em posição de diálogo com os movimentos de lutas políticas significativas de outros grupos minoritários, a exemplo das pessoas com deficiência em nosso país em busca de uma educação inclusiva. As crianças imigrantes têm os mesmos direitos que as crianças nacionais, o que implica numa garantia legal e quando as diferenças se cruzam, vemos a necessidade do “[...] reconhecimento das intersecções que a deficiência fez e faz com questões de classe, gênero, raça e etnia” (FREITAS, 2021, p. 655). A interseccionalidade não apresenta uma única definição, no entanto, neste contexto aderiu-se à descrição ampla do conceito a partir de estudos de Collins e Bilge (2021, p.15-16), por definirem como uma ferramenta analítica que

[...] investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade

considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

A diversidade humana requer que os sistemas educativos estejam cada vez mais preparados para incluir. Embora, este conceito seja amplamente disseminado na literatura e nas políticas, compreendemos que esse processo é complexo e desafiador, pois implica no reconhecimento e respeito das diferenças, que muitas vezes são percebidas como condutas desviantes pelos profissionais da educação. Emerge dessa relação um duplo estigma - o do deficiente e imigrante -, em um momento tão importante que deveria ser de acolhimento dessas crianças e famílias nas escolas (BRANDALISE, 2017, s.n). O acolhimento implica na necessidade de compreender que

a “inclusão escolar” não se restrinja somente à população tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbios ou “normais” (BUENO, 2008, p.60).

Incluir não é só garantir a matrícula das crianças nas instituições educativas, é um passo além, pois implica na permanência desses sujeitos, nas condições que lhe são fornecidas para que consigam, de forma equitativa perante as demais crianças, aprender a exercer seus direitos. Masella (2019) em sua pesquisa destaca que o espaço escolar é um ambiente privilegiado e que cabe aos atores que interpretam e traduzem as políticas, por as colocarem em prática, desenvolver ações que garantam o direito à educação desde que inclua no currículo da escola e da rede de ensino, propostas que atendam as diferenças culturais colaborando com a promoção de políticas educacionais que deem visibilidade a essas crianças. No entanto, diante desse cenário muitos docentes sentem-se sozinhos, desamparados, sem orientação e formação específica para atuar com esse público (FREITAS; SILVA, 2015).

Padilha (2013, p.108) nos fornece um rol de possibilidades para que se tenha garantias de inclusão, dentre elas, destaca que é necessária uma visão crítica de mundo; identificar as necessidades para planejar e pensar nas condições de acesso a educação; ver mais de perto, olhar os detalhes e questionar sempre, se esta criança está aprendendo, quais seus estilos de aprendizagem, o que sabe, sua realidade, interesses, necessidades e história. Envolve todo um

contexto, pois demanda um coletivo de pessoas, trata de um trabalho colaborativo para que se promovam práticas inclusivas e mais justas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito de migrar é um direito humano que demanda a atenção para a concretização interseccional de outros direitos fundamentais, como o direito à educação, que compreende uma das formas de se realizar o devido acolhimento aos imigrantes.

Como foi possível perceber, há intrínseca relação entre o direito humano de migrar e o direito humano à educação, que proporciona o desenvolvimento da personalidade das crianças imigrantes com o resgate da noção de pertencimento.

A análise interseccional das perspectivas de vulnerabilidades às quais as crianças imigrantes estão expostas é uma ferramenta importante para o delineamento de políticas públicas de acolhimento pleno nos países de destino, o que não é diferente no Brasil.

Assim, a inserção das crianças imigrantes nas escolas brasileiras não se concretiza apenas com a matrícula na escola, mas com o olhar interseccional do Poder Público à especificidade das necessidades dessas crianças, de modo que a inclusão seja eficaz.

Nesse contexto, o acesso à educação de qualidade às crianças imigrantes decorre da Agenda 2030 e do ODS - 4, o que se conecta com o ideal de uma sociedade menos injusta e com a realidade da redistribuição e do reconhecimento das identidades.

A compreensão das necessidades das crianças imigrantes nas escolas brasileiras está intrinsecamente ligada à noção de reconhecimento das identidades e, nesse sentido, a adaptação dessas crianças não se corrobora com o abandono de sua língua pátria ou de seus costumes, mas com a cooperação entre as culturas e as experiências das crianças dos países de destino com os imigrantes, numa perspectiva multicultural.

A partir das entrevistas, percebeu-se que tem sido recorrente a patologização da infância migrante, sendo que muitas vezes a criança e sua família estão no país há pouco tempo e em muitos casos, com traumas advindos desse processo migratório. Isso requer inferir a necessidade de cuidado, pois estas crianças já enfrentam muitas mudanças, dentre elas aprender uma língua diversa da sua e em um lugar novo, diferente da sua cultura. Não quer dizer, que essa criança que ainda não fala a Língua Portuguesa, não tenha conhecimento, não fale, ou

tenha algum problema cognitivo. Até porque como foi possível perceber nas falas das psicólogas o diagnóstico ele não é definitivo, não garante o direito à educação, ou seja, não colabora para o processo de inclusão da criança. Pelo contrário, tem sido um mecanismo de estigmatização desses sujeitos, capacitista, pois é restritivo e é visto como definitivo pelas instituições educativas.

Por outro lado, o estranhamento por parte do corpo docente é importante à medida que demonstra inicialmente um envolvimento, uma mobilização, um incômodo naquele ambiente. Porém, isso não é suficiente, é preciso mudar o olhar da posição de desconforto, para estar aberto a aprender com as diferenças e para que essas crianças sintam-se acolhidas e pertencentes a esse novo local de destino.

Sobretudo, é fundamental investir nas escolas na valorização da diferença cultural, na visibilidade das crianças imigrantes bem como nas políticas e pesquisas. É preciso garantir condições adequadas ao acolhimento dessas crianças bem como incentivar a formação docente a fim de ampliar o olhar de quem atua diretamente com esse público para não marginalizá-las. Cabe o reconhecimento da pluralidade cultural e de manifestação de comportamentos a fim de valorizar a identidade da criança imigrante, sua língua, sua história e não estigmatizá-la.

Na prerrogativa de consolidar uma escola inclusiva onde de fato se efetive uma educação para todos, se exige das escolas novas respostas e com isso a necessidade de mudanças nos currículos centrados no modelo único/tradicional de ensino, frente aos desafios que emergem diariamente. Todavia, para se materializar na prática um ambiente inclusivo e acolhedor é necessário promover uma proposta pedagógica que considere todos os sujeitos e todas as pessoas envolvidas nesse processo inclusivo. É preciso colocar em pauta, nas aulas e em grupos de estudos, a temática da migração, do refúgio, do preconceito e da xenofobia, para que se eliminem situações de exclusão, e para que sejam fomentadas atitudes de empatia e de respeito.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Promessas e trajetórias da educação inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Práxis Educativa**, Ponta

RDP, Brasília, Volume 20, n. 105, 294-318, Jan./Mar. 2023, DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6941 | ISSN:2236-1766



Grossa, 14 (3), 804-831, 2019. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14371/209209211577>.
Acesso em: 11 mar. 2022.

AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro. **RPD**, Uberaba-MG, v.21, n.46, p.01-23, 2021. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/351766133_O_trabalho_do_professor_com_crianças_imigrantes_e_refugiadas_um_estudo_teorico_do_contexto_brasileiro. Acesso em: 17 jan. 2023.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos da sociologia do desvio**. Tradução Maria Luiza X. de Borges. Revisão técnica Karina Kuschnir. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, 16 (2), 361-380, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRANDALISE, V. H. Autista não, imigrante. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. EDU, 19 de março de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p. Lei nº 9.474. Brasília. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei do Refúgio, nº 9.474/97**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração**. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. [eletrônico]. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

RDP, Brasília, Volume 20, n. 105, 294-318, Jan./Mar. 2023, DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6941 | ISSN:2236-1766



BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8742-7-dezembro-1993-363163-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** [eletrônico]. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.* Cap. 2, p. 43-66, 2008. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

BUSTAMANTE, J. A. Extreme vulnerability of migrants: the cases of the United Nations and Mexico. **Migraciones Internacionales**, vol. 6, n. 1, p. 97-118, 2011. Disponível em: <https://migracionesinternacionales.colef.mx/index.php/migracionesinternacionales/article/view/770/294>. Acesso em: 19 jan. 2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade.** 1 ed. Cap. 1, p.15-50, 2021. São Paulo: Boitempo.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**, University of Chicago Legal Forum: (1), p. 139-167, 1989. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, n.01, p. 171-263, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CURCI, N. B. Z. de. **Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?** (Dissertação de mestrado, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220482>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, vol. 63, p. 7-20, 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

FREITAS, M. C. de. Crianças bolivianas na educação pública: medicalização, enquadramentos deficientizadores e estigmatizações com base no Transtorno do Espectro Autista. **Inter-ação**, Goiânia, vol.46, n. 2, p. 645-661, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67920/37106>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FREITAS, M. C. de; SILVA, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, Set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/DSLbNt9qscNqGZCNk8BS9xP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jan. 2023.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. Documento Orientador CGEB/NINC. **Estudantes imigrantes**: acolhimento. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

JOIA, J. H. Infâncias imigrantes, silêncios e fronteiras do cuidado em um CAPS infanto-juvenil. **Revista Estilos das Clínicas**, vol. 26, n. 01, p. 145-159, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/174748>. Acesso: 19 jan. 2023.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século**. Brasil, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso em: 25 jul. 2021.

KYMLICKA, W. Multiculturalismo: o sucesso, o fracasso e o futuro. Interfaces Brasil/Canadá. **Revista Brasileira de Estudos Canadenses**, vol. 14, n. 1, p. 123-174, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6788>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MASELLA, A. P. I. **Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no município de São Paulo**, 2019. (Mestrado em educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22782/2/Ana%20Paula%20Ignacio%20Masella.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

MIRANDA, M. A. B. A. de . [eletrônico]. Educação infantil inclusiva: pelo direito à diversidade. In: VIEIRA, D. C. S. da C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. de. (Org.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores. Cap. 7, p. 142-162, 2020. Disponível em: <https://irp.cdn-website.com/ddc35e1c/files/uploaded/Ebook->



Educac%CC%A7a%CC%83o%20Infantil%20na%20perspectiva%20Histo%CC%81rico-Cultural.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 Educação de Qualidade:** assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasil: ONUBR. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951.** [eletrônico]. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 20 mar. 2022.

OHCHR. **OHCHR and migration. 2022.** Disponível em <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Migration/Pages/MigrationAndHumanRightsIndex.aspx>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir: Davi, Hilda, Diogo. *In*: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** (Orgs.). 4 ed. Cap. 5. p. 85-112, 2013. Campinas, SP: Autores Associados.

PÓVOA NETO, H. Carta as/aos leitoras/es. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, vol. 23 n.43, p. 365-369, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77869/45625>. Acesso em: 11 mar. 2022.

RIBEIRO, E. J. **Diversidade e educação inclusiva:** a mediação socioeducativa em contexto escolar. Escola Superior de Educação de Viseu, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2881/4/Diversidadeeeducac%3%a7%c3%a3oinclusiva.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, vol. 22 n. 2, p. 221-230, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SEN, A. **A ideia de justiça**. Trad. Denise Bottman e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia de Bolso, 2010.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. [eletrônico] *In*: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, p. 23-72, 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

TRAINA, I.; CALDIN, R. Discriminação múltipla das crianças com deficiência e background migrante. *In*: KUTSAR, D.; WARMING, H. **Crianças e não discriminação: um manual interdisciplinar**. Cap. 7. p. 178-193, 2015. CREAN, Estônia, University Press of Estonia. Disponível em: file:///C:/Users/stefa/Downloads/U_Markowska_Manista_E_Dabrowa_DISCRIMINA.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

Sobre os(as) autores(as):

Stéfani Rafaela Pintos da Rocha | *E-mail*: stefani.rocha@prof.pmf.sc.gov.br

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Mestra em Artes Visuais (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais. Especialista em Educação Inclusiva pelo Centro de Educação a Distância da UDESC (2020). Graduada no curso de Artes Visuais - Habilitação em Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2013). Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2021). Participa como pesquisadora do grupo de pesquisa Observatório de Práticas Escolares – OPE. Professora auxiliar de educação especial da rede municipal de ensino de Florianópolis - SC.

Claudia Regina de Oliveira Magalhães da Silva Loureiro | *E-mail*: crmloureiro@gmail.com

Coordenadora da Cátedra Jean Monnet da Universidade Federal de Uberlândia. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia; Estágio Pós-Doutoral em Direito concluído em 2021 (NOVA/Lisboa), 2019 (FADUSP) e 2016 (FDUC); Doutora e Mestre pela PUC/SP; Pesquisadora Líder do Grupo

Biodireito, Bioética e Direitos Humanos/UFU e do Observatório Interamericano e Europeu dos ODS/UFU.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes | *E-mail:* geovana.mendes@udesc.br

Possui graduação em Pedagogia Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000), doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) com estágio de doutoramento no exterior em Currículo e Tecnologias na Universidade do Minho em Portugal. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio, com bolsa Capes durante 2010 e 2011. É Professora Titular do quadro permanente da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC.

Data de submissão: 20 de Janeiro de 2023.

Data do aceite: 12 de Abril de 2023.

