

# A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS MULTICULTURAIS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PAIS

Marina Marques Porto-Ribeiro<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-8634-9240>

Denise de Souza Fleith<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-7512-8023>

## Resumo

Neste estudo exploratório foi investigada a experiência escolar de crianças e adolescentes multiculturais. Participaram pais e mães de 39 estudantes de ensino fundamental que já haviam vivido em outros países e residiam no Brasil. Por meio de um questionário com 27 questões foi analisado o processo de inclusão escolar dos estudantes multiculturais considerando tempo de estudo, tipo de escola, desempenho escolar, relação com professores e colegas, transição, aceleração e reprovação. O idioma de ensino foi destacado pelos pais como vantagem, quando se mantém desde a escola anterior, e como desafio, quando é diferente. Programas de formação em segunda língua, oferecidos complementarmente ao currículo regular, facilitam a inclusão desses alunos. A adequação entre ano letivo, currículo, idade e série é um imbróglio enfrentado no processo de transição de diferentes países que demanda acompanhamento da família e dos docentes e que se sujeita à flexibilidade da instuição escolar. Observou-se a importância do clima escolar, que envolve o compartilhamento de expectativas, políticas e medidas práticas, e impacta o acolhimento, a formação de laços sociais e o desempenho acadêmico dos alunos multiculturais. Salienta-se a necessidade de políticas pedagógicas governamentais para a inclusão de alunos de origem estrangeira para garantir os princípios básicos de uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Escola; Inclusão escolar; Crianças multiculturais; Adolescentes multiculturais.

## *The School Inclusion of Multicultural Students from Parental Perception*

## Abstract

This exploratory study investigated the school experience of multicultural children and adolescents. The participants were parents of 39 primary school students who had lived in other countries and were then living in Brazil. Through a questionnaire with 27 questions the process of school inclusion of the multicultural students was analyzed considering length of study, type of school, school performance, relationship with teachers and peers, transition, acceleration and school failure. The school's language was highlighted by parents as an advantage, when it was the same from the previous school, and as a challenge, when it was different. Second-language training programs, offered in addition to the regular curriculum, facilitate the inclusion of these students. The process of matching school year, curriculum, age and grade is a problem faced in the process of transition between different countries that demands follow-up of family and teachers alike and which depends on the flexibility of the school. It was observed the importance of the school climate, which involves the sharing of expectations, policies and practical measures, and impacts the reception, the formation of social bonds and the academic performance of multicultural students. It is highlighted the need for governmental pedagogical policies for the inclusion of foreign students to guarantee the basic principles of a quality education.

**Keywords:** School; Scholar inclusion; Multicultural children; Multicultural adolescents.

## *La Inclusión Escolar de Alumnos Multiculturales a partir de la Percepción de los Padres*

## Resumen

En este estudio exploratorio se investigó la experiencia escolar de niños y adolescentes multiculturales. Padres y madres de 39 estudiantes de enseñanza fundamental, que ya habían vivido en otros países y residían en Brasil participaron de la investigación. Por medio de un cuestionario con 27 preguntas se analizó el proceso de inclusión escolar de los estudiantes

1 Universidad Católica del Uruguay – UCU – Montevideo – Uruguay; [marinaportopsi@gmail.com](mailto:marinaportopsi@gmail.com)

2 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – Brasil; [fleith@unb.br](mailto:fleith@unb.br)

multiculturales considerando tiempo de estudio, tipo de escuela, desempeño escolar, relación con profesores y colegas, transición, aceleración y reprobación. El idioma de enseñanza fue destacado por los padres, como ventaja, cuando se mantiene desde la escuela anterior, y como desafío, cuando es diferente. Los programas de formación en segunda lengua, ofrecidos complementariamente al currículo regular, facilitan la inclusión de los alumnos. La adecuación entre el año escolar, el currículo, la edad y la serie es un imbróglío enfrentado en el proceso de transición de diferentes países que exigen acompañamiento de la familia y de los docentes y que depende de la flexibilidad de la enseñanza escolar. Se observó la importancia del clima escolar, que implica el compartir las expectativas, políticas y medidas prácticas; e impacta la acogida, la formación de lazos sociales y el desempeño académico de los alumnos multiculturales. Se destaca la necesidad de políticas pedagógicas gubernamentales para la inclusión de alumnos de origen extranjero, garantizando los principios básicos de una educación de calidad.

**Palabras clave:** Escuela; Inclusión escolar; Niños multiculturales; Adolescentes multiculturales.

## INTRODUÇÃO

O termo multiculturalismo é descrito pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, acrônimo de UNESCO, 2006) para referir-se à existência da diversidade cultural da sociedade humana, não apenas restrita à nacionalidade e etnia, mas também representada nas diferenças linguísticas, religiosas e socioeconômicas. Inglis (1996) destaca a popularização do uso desse vocábulo e descreve três empregos distintos e inter-relacionados do multiculturalismo: (a) na perspectiva demográfica-descritiva indica a existência de diversas raças ou etnias em uma sociedade; (b) na faceta programático-política remete a programas e políticas estabelecidas para lidar com a diversidade étnica ou racial; (c) no entendimento ideológico-normativo constitui um modelo baseado na teoria sociológica e ético-filosófica e enfatiza a necessidade de assegurar aos indivíduos oriundos de culturas não dominantes acesso equitativo aos princípios constitucionais e aos valores compartilhados na sociedade.

Neste estudo, explorou-se o multiculturalismo da perspectiva demográfico-descritiva. Refugiados, requerentes de asilo, imigrantes, expatriados, indígenas e minorias étnicas são exemplos de grupos multiculturais. Esses indivíduos, inseridos em países e culturas diferentes das suas, podem enfrentar desafios relacionados à sua identidade e sua integração (Sam & Berry, 2010).

A mudança de uma família para outro país é uma questão particularmente difícil para as crianças (Sime & Fox, 2015) e está associada a vantagens e desvantagens (Bates, 2013). Em um contexto mundial de alto fluxo de movimentação internacional de pessoas (Nações Unidas, 2016), estudantes de diferentes

nacionalidades podem representar desafios às políticas pedagógicas de inclusão e de adaptação e às habilidades docentes para lidar com o intercâmbio cultural (Adams & Fleer, 2016; Andrade, 2009; Bates, 2013; Chang & Le, 2010; Emenike & Plowright, 2017; Guimarães, Lemos, & Nunes, 2012; Murua-Cartón, Etxeberria-Balardi, Garmendia-Larrañaga, & Arrieta Aranguren, 2012).

Yi (2014), analisando a transição de jovens imigrantes coreanos nos Estados Unidos, destaca a dificuldade de vivenciar novas responsabilidades, papéis e identidades culturais diante de uma possível imaturidade emocional. Segundo a autora, a situação é agravada quando a voz de alunos estrangeiros não é permitida ou é negligenciada nas escolas. Durante os períodos de transição, os alunos multiculturais exigem um ambiente escolar seguro e confortável para mitigar suas incertezas. A escola, em sua função social transformadora, deveria trabalhar a diversidade humana como fator de crescimento de todos (Ministério da Educação, 2001).

As escolas têm a responsabilidade de apoiar emocionalmente alunos multiculturais, dando especial atenção ao sofrimento vivenciado em função da transição (Limberg & Lamble, 2011). Ademais, estudos indicam a importância de programas de transição para estudantes internacionais (Bates, 2013; Davis et al., 2010; Pollock & Van Reken, 2009). De outro lado, Stufft e Brogadir (2011) apontam os principais problemas enfrentados nas escolas públicas americanas que recebem alunos estrangeiros, como as restrições financeiras, a falta de recursos, a limitação de pessoal, a superlotação das salas de aula e as tensões sociais e raciais.

No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação (1996), o Estado deve assegurar atendimento

educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades particulares de aprendizagem. Especificamente no Distrito Federal (DF), há amparo legal para o caso específico do aluno estrangeiro. A Resolução Nº 1/2005, em seu artigo 118, estabelece que “o aluno provindo de instituição educacional de outro país merecerá tratamento especial para efeito de matrícula e adaptação de estudos”. No entanto, Andrade (2009), em um estudo com alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do DF, demonstrou que o tratamento especial previsto na regulamentação não era empregado na prática. A autora observou que alunos estrangeiros apresentavam sérias dificuldades, principalmente na assimilação da língua de escolarização, na interpretação de textos e na compreensão do conteúdo das aulas, das explicações do professor e dos enunciados de atividades. Além disso, os alunos enfrentavam dificuldades de integração, relacionadas à comunicação em sala, relacionamento social, incorporação das regras da escola, aceitação da cultura e participação em atividades acadêmicas. Concluiu-se nesse estudo que as escolas públicas do DF não estavam sendo bem-sucedidas na missão educativa com estrangeiros. Tais dificuldades podem estar relacionadas ao número reduzido de estrangeiros matriculados em escolas públicas do DF. Dados da Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais (informação pessoal<sup>3</sup>), baseados no Censo Escolar, indicam que em 2014 houve 336 matrículas de estrangeiros, em 2015 houve 392 e em 2016 foram registrados 349 alunos estrangeiros na educação básica do DF. Os números representam menos de 1% do total de alunos da rede pública de ensino.

Naquelas escolas públicas que lidam com a diversidade cultural e étnica de alunos estrangeiros, de acordo com Andrade (2009), o desafio recai principalmente sobre os professores, que buscam soluções didáticas criativas para integrar a classe e facilitar a aprendizagem. Esforços individuais de professores, no entanto, não são efetivos quando há carência de formação e, por conseguinte, de habilidades para impulsionar o aprendizado e a socialização de crianças estrangeiras (Murua-Cartón et al., 2012). Pais com boas condições

financeiras podem optar por matricular seus filhos em escolas particulares e internacionais, que oferecem ensino bilíngue.

De acordo com Sears (2012), escolas internacionais têm planejamento pedagógico e clima escolar mais favoráveis à adaptação de estrangeiros. O autor realizou a investigação em uma escola internacional particular com 1.500 alunos, de 70 nacionalidades diferentes. A maioria dos participantes relataram a experiência de seus primeiros dias na escola como positiva; eles sentiram que suas dificuldades com o idioma da escola eram reconhecidas e apoiadas pelo corpo docente e pelos colegas. Muitos descreveram um círculo de amigos que incluíam falantes do inglês como primeira língua, assim como outros estudantes em todos os estágios de proficiência em inglês. Segundo Sime e Fox (2015), crianças migrantes são claramente desfavorecidas por seu status como recém-chegadas em uma comunidade e devem lutar para construir relacionamentos imediatamente após a chegada.

Diversos aspectos escolares influenciam a vida de alunos multiculturais. Os pais têm a difícil tarefa de definir onde matricular seus filhos e de acompanhar seus processos adaptativos, muitas vezes, sentindo-se culpados pelas rupturas e perdas vivenciadas, como destacam Limberg e Lamble (2011). Tendo em vista o desafio dos pais e dos centros educativos para a inclusão desses alunos, buscou-se analisar a percepção dos pais sobre experiência escolar internacional de crianças e adolescentes multiculturais e identificar os aspectos que são relevantes para o processo de inclusão escolar desses estudantes.

## MÉTODO

### Participantes

Pais de 39 crianças e adolescentes matriculadas no ensino fundamental, que já haviam vivido em pelo menos um outro país e atualmente residiam na capital do Brasil, participaram deste estudo. Trata-se de uma amostra de conveniência identificada por meio de associações e grupos de famílias multiculturais. Treze famílias (33%) viveram por até dois anos fora do seu país natal, seis (15%) viveram entre dois e cinco anos no exterior e 20 (52%) moraram em outro país por mais de seis anos. Entre as razões relatadas pelas famílias para viverem em outros países estavam: acompanhar pai ou mãe que foi transferido pelo trabalho ( $n = 19$ ; 49%); fugir de situação adversa, como terremoto ou guerra

3 Correio eletrônico recebido em 15 de mai. 2017 de Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais <ce.dados@gmail.com>

( $n = 6$ ; 15%); buscar oportunidades ( $n = 6$ ; 15%); ficar perto da família ( $n = 6$ ; 15%); e acompanhar pai ou mãe que foi estudar ( $n = 5$ ; 13%).

Dados de 78 pais e mães foram colhidos para caracterização da amostra. A maioria era de nacionalidade brasileira ( $n = 43$ ; 55%). Os demais ( $n = 35$ , 45%), de origem estrangeira, eram de nacionalidade: síria ( $n = 10$ ; 12%), haitiana ( $n = 4$ ; 5%), omani ( $n = 4$ ; 5%), filipina ( $n = 3$ ; 4%), colombiana ( $n = 2$ ; 3%), libanesa ( $n = 2$ ; 3%), mexicana ( $n = 2$ ; 3%), nigeriana ( $n = 2$ ; 3%), turca ( $n = 2$ ; 3%), americana ( $n = 1$ ; 1%), espanhola ( $n = 1$ ; 1%), italiana ( $n = 1$ ; 1%) e peruana ( $n = 1$ ; 1%). Entre os casais, 10 (26%) eram binacionais, ou seja, pai e mãe tinham nacionalidades diferentes. Quanto ao grau de instrução, um pai (1%) e uma mãe (1%) haviam estudado até o ensino fundamental; 11 pais (14%) e 10 mães (13%) até o ensino médio; e 27 pais (35%) e 27 mães (35%) tinham cursado nível superior ou Pós-graduação. Uma mãe (1%) não respondeu à questão sobre o grau de instrução.

### Instrumento

O questionário foi elaborado pela primeira autora deste estudo. Com sete questões abertas e 20 fechadas, teve o intuito de coletar informações sociodemográficas das crianças e adolescentes multiculturais e de suas famílias e investigar características da vivência e escolarização internacional das crianças e adolescentes. Foram analisados apenas os dados relativos à experiência escolar. O questionário explorou as seguintes características escolares: tempo de estudo, tipo de escola, desempenho escolar em relação a outros alunos, percepções sobre os professores, relacionamento com colegas na escola, transição entre escolas de diferentes países, aceleração e reprovação. Exemplos de questões são: Por quantos anos seu filho(a) estudou/ estuda fora do seu país natal? Como foi a transição da escola em outro país para a escola no Brasil? Seu filho(a) já foi reprovado(a) alguma vez?

### Procedimentos e análise de dados

Após aprovação do projeto por um comitê de ética, foram realizados encontros individuais previamente agendados nas casas dos participantes, nos quais as pais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam ao questionário oralmente.

As respostas foram gravadas e transcritas. Foram realizadas análises descritivas. As respostas dadas às questões abertas do questionário foram sistematizadas por categorias e analisadas quantitativamente.

## RESULTADOS

Os resultados são apresentados a partir das categorias identificadas na análise de dados: dados demográficos e escolares aluno, atividades extracurriculares, experiência escolar (positiva e negativa), desempenho escolar, transição escolar, relacionamento interpessoal no contexto escolar. Descrevendo os dados demográficos e escolares, os pais participantes relataram experiências sobre 39 crianças e adolescentes multiculturais, com idades entre 6 e 15 anos ( $M = 11,07$ ,  $DP = 2,56$ ), sendo 22 (56%) do gênero feminino e 17 (44%) do gênero masculino. Todos os filhos dos participantes cursavam ensino fundamental, 14 (36%) em escolas públicas e 25 (64%) em escolas particulares. Vinte cinco (64%) deles eram brasileiros, sendo 20 (51%) apenas brasileiros e cinco (13%) brasileiros com dupla nacionalidade. Os demais 14 (36%) filhos eram de nacionalidade: filipina ( $n = 3$ ; 8%), síria ( $n = 3$ ; 8%), haitiana ( $n = 2$ ; 4%), omani ( $n = 2$ ; 4%), colombiana ( $n = 1$ ; 3%), italiana e espanhola ( $n = 1$ ; 3%), mexicana ( $n = 1$ ; 3%) e turca ( $n = 1$ ; 3%). De acordo com os pais, 20 crianças e adolescentes (51%) haviam morado em apenas um país estrangeiro, 14 (36%) em dois, e cinco (13%) residiram em três ou mais países.

Treze crianças e adolescentes multiculturais (33%) estudaram até dois anos no exterior, 15 (38%) estudaram de dois a cinco anos e 11 (29%) estudaram mais de cinco anos. A maioria frequentou a escola em apenas um país estrangeiro ( $n = 23$ ; 59%), outros 16 (41%) estudaram em dois ou três diferentes países. Pais de 23 alunos (59%) declararam que, durante o período no exterior, seus filhos estudaram em escolas particulares, e pais de 22 (56%) informaram que eles estudaram em escolas públicas; 30 (77%) haviam estudado em escolas locais, nas quais se utilizava o idioma local, e 14 (36%) em escolas internacionais. Nessa questão foram aceitas mais de uma resposta, considerando as diversas escolas que as crianças frequentaram em um ou mais países.

Na categoria atividades extracurriculares, pais de 33 crianças e adolescentes (85%) descreveram atividades como: (a) esportes ( $n = 28$ ; 72%); (b)

desenvolvimento de habilidades, que incluíam música, dança e teatro, ( $n = 14$ ; 36%); (c) curso de idioma ( $n = 7$ ; 18%); (d) atividade religiosa ( $n = 3$ ; 8%); (e) eventos ( $n = 3$ ; 8%). A mãe de uma criança brasileira de 10 anos, que viveu na Bélgica e na Venezuela, destacou a importância das aulas de música:

Antes da escola ela tinha crises de estresse, porque no Brasil tinha muitas atividades. Quando chegou na Bélgica só ficava em casa, teve crises, ficou estressada. Só melhorou quando começou a fazer aula de música. Não havia vagas na creche. (mãe 11)

Na categoria experiência escolar (positiva e negativa), verificou-se com pais de 26 multiculturais (66%) que seus filhos gostavam das escolas; 10 afirmaram (26%) que os filhos tiveram dificuldades na escola com os professores, com as regras ou com os colegas. Pais de 3 (8%) não souberam responder a essa pergunta. Quando questionados sobre a avaliação que faziam dos professores, pais de 30 crianças e adolescentes (77%) responderam que os filhos tinham boa relação e gostavam dos docentes e nove (23%) declararam que seus filhos reclamavam deles. Entre os lamentos, foram destacadas a exigência, a rigidez, a punição e a forma de tratamento.

Alguns familiares destacaram características positivas das escolas e suas contribuições para o processo adaptativo das crianças. A mãe de uma criança brasileira de 11 anos, que também viveu nos Estados Unidos, fez um comentário relacionado à atenção especial dada ao estrangeiro na escola em que sua filha esteve matriculada:

Na escola, frequentou uma aula que era só para estrangeiros. Era aula normal, mas em um inglês mais lento, um programa bem legal chamado *English as a Second Language* (ESL). A escola é tão preparada que, quando havia mais de duas pessoas de uma nacionalidade, eram obrigados a colocar um professor da língua do país. Lembro que havia um professor de chinês para os chineses. (mãe 15)

No entanto, os participantes também enfrentaram dificuldades nas escolas. A mãe de um brasileiro de 13 anos, que residiu na Bélgica e na Venezuela, fez um desabafo sobre a escola de Bruxelas:

As crianças na escola não podiam nem correr. A diretora era muito rígida, chamou o meu filho de violento, disse que ele era uma criança problema em

todas as áreas. A professora sentava ele quase atrás da porta, tinha um tratamento diferenciado e ruim com ele. O menino teve que se adaptar à escola, o que só dificultou todo o processo. Reclamavam que ele era imaginativo, diziam que ele precisava entender que o mundo é real. A criatividade era cortada na escola. Eu estabeleci com ele que poderia fazer tudo em casa, mas na escola não. A escola de lá era um desserviço. Na hora do recreio, as crianças faziam um círculo e jogavam bolas de papel na cabeça dele, ele se sentia odiado por todos. (mãe 9)

Outro exemplo sobre dificuldades enfrentadas na escola foi descrito pela mãe de um adolescente brasileiro de 13 anos, que viveu nos Estados Unidos e no Paraguai. Ela fez um comentário sobre os impactos da transição escolar no comportamento de seu filho: “Foi excelente academicamente, mas ele sofreu *bullying* e desenvolveu dificuldades comportamentais, sobretudo agressividade” (mãe 2).

Na categoria desempenho escolar, identificou-se que, durante o período que estiveram no exterior, pais de 20 crianças e adolescentes (51%) disseram que seus filhos tinham facilidade de aprender quando comparados a outros alunos da mesma faixa etária; pais de 11 (28%) estariam no mesmo nível dos demais e pais de oito (21%) teriam dificuldade para aprender. Orgulhosa, a mãe de uma adolescente síria de 12 anos, que reside no Brasil, destacou: “Ela é aluna do programa de superdotados da escola, já ganhou duas medalhas e 13 certificados de aluna destaque. Ganhou até prêmio de destaque nacional” (mãe 3).

De acordo com os pais, apenas cinco crianças (13%) estudaram em escolas que adotavam seu idioma materno, os demais 34 participantes (87%) frequentaram escolas cujo idioma oficial era outro. Desafios vividos em função da alteração de idiomas no ensino são descritos pela mãe de um brasileiro de 12 anos, que morou na Suíça, no Paraguai e na Alemanha:

Quando foi para o Paraguai novinho, não sabia falar nem o português. Foi alfabetizado em inglês na Alemanha. Quando voltamos para o Brasil, ele era o mais atrasado da turma, tinha sempre aulas de reforço. Ele tinha dificuldade de ler e escrever em português por ter sido alfabetizado na Alemanha. (mãe 1)

Sobre a importância de aprender o idioma da escola para proporcionar a adaptação, o pai de uma

criança turca, que morou na Rússia e agora está no Brasil, comentou: “Ele se adaptou quando começou a pegar o português. Porque é competitivo, se irritava de não entender os comandos do professor. Mas para brincar não precisava entender e o professor era flexível” (pai 5).

Na categoria transição escolar, pais de 16 crianças e adolescentes (41%) responderam que os filhos tiveram que repetir período ou ano em função da mudança de escolas. O idioma foi citado como barreira ( $n = 9$ ; 24%) e facilitador ( $n = 2$ ; 5%), como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1  
*Processo de transição entre escola de origem e a escola no exterior*

Respostas dos pais	Frequência	Percentual
Repetiu período em função do calendário ou currículo escolar	16	41%
Teve dificuldades em função do idioma	9	24%
Não houve dificuldades na transição	8	21%
Não houve transição porque as escolas adotavam o mesmo calendário escolar	6	15%
Teve problemas com colegas ou professores	5	13%
Avançou período ou ano em função do calendário escolar	4	10%
Houve dificuldades na documentação e transferência	3	8%
Percebeu muitas diferenças entre as escolas	2	5%
Fez aulas complementares de idioma na escola	2	5%
Teve facilidade pois já sabia o idioma	2	5%
Houve mistura de idiomas	2	5%

A mãe de um jovem de 11 anos, brasileiro que morou no Uruguai, Bélgica e Peru, descreveu as dificuldades enfrentadas em função dos diferentes calendários escolares:

Quando foi da Bélgica para o Peru, teve que refazer o primeiro período do 1º ano. Ele havia começado o 1º ano na Bélgica em setembro, chegamos no Peru em fevereiro, como a escola de lá adotava outro calendário, começou novamente o 1º ano. Saiu do Peru tendo cursado a 3ª série. Chegou aqui no Brasil e foi cursar o 5º ano. Em resumo, perdeu 6 meses porque na Bélgica o calendário é de setembro a agosto. (mãe 16)

Mesmo quando não é gerado atraso de período ou ano para a criança, a transição pode ser complexa, como no caso relatado pela mãe de uma criança brasileira que viveu no Uruguai, Bolívia, Espanha e Jordânia: “Quando voltou para o Brasil, refez meio ano. Depois fez uma prova de nível e cursou duas séries em um ano” (mãe 36). O pai de uma criança de 7 anos, de nacionalidade italiana e espanhola, que está morando no Brasil, descreveu os sentimentos de sua filha diante do atraso que teve na escola:

Escolhemos a escola francesa para manter a cultura europeia, mas ela precisou repetir um ano por exigência deles, o que faz com que ela tenha um ano a mais que os amiguinhos da sala. Isso a deixa muito frustrada. Somado a isso, teve dificuldade com a professora de língua francesa. (pai 34)

O pai de um adolescente omaniano, que morou na Inglaterra e no Brasil, relatou que o filho não enfrentou problemas na escola, especialmente por ter sido mantido o mesmo calendário escolar. “Ele sempre estudou em escola internacional particular, por isso não teve transição” (pai 21). No entanto, a transição não deve ser vinculada apenas à mudança de calendário escolar. Outros fatores podem estar relacionados, como o idioma, o tipo de escola, os relacionamentos. Exemplificando, a mãe de uma criança haitiana de 10 anos, que reside no Brasil, comentou uma estratégia adotada pela escola para facilitar a transição: “Na escola, ela é convidada pelo professor a ensinar expressões em crioulo para os colegas. Ela adora! Gosta de ser o centro das atenções” (mãe 14).

Na categoria relacionamento interpessoal no contexto escolar, observou-se, segundo a opinião dos pais, que 29 estudantes multiculturais (74%) fizeram

muitos amigos no período fora de seu país natal, nove (23%) teriam feito poucos amigos e apenas um (3%) não teria feito amigos. A maioria ( $n = 21$ ; 54%) tinha amigos nativos do país estrangeiro, outros 12 participantes (31%) tinham amigos nativos e estrangeiros e seis (15%) responderam que todos os amigos eram estrangeiros. A mãe de uma criança brasileira de 11 anos, que morou no Uruguai, na Bélgica e no Peru, comentou sobre a importância dos amigos para a familiarizar-se no novo ambiente: “Quando chegou na Bélgica não falava com a professora, só falava com os colegas. Estava se integrando, mas tinha um bloqueio com os adultos” (mãe 16).

Os últimos aspectos investigados sobre a experiência escolar foram acelerações e reprovações. Pais de quatro crianças e adolescentes (10%) declaram que seus filhos foram acelerados na escola e quatro outros pais (10%) declararam que os filhos passaram por reprovação. A mãe de uma adolescente brasileira de 13 anos, que morou nos Estados Unidos e na Colômbia, destacou: “Nossa filha está triste porque só vai terminar o ensino médio aos 19 anos, mas o pai também terminou com 19 anos. Faz parte, vida de filho de diplomata é assim” (mãe 38). A aceleração é um processo que depende muito da escola; às vezes há indicação e os pais não aceitam, às vezes os pais solicitam, mas a escola não concorda. A mãe de uma criança de 7 anos, colombiana que reside no Brasil, destacou:

Quando estava no Jardim se sentia desanimada, achava as atividades muito fáceis. Eu tentei pular ela de série, conversei no colégio, mas eles não deixaram. O professor topou fazer atividades mais complexas para ela, assim, complementares. Desde então, sempre tem atividades extras, para não ficar entediada. (mãe 22)

## DISCUSSÃO

A maioria dos alunos ( $n = 30$ ; 77%) estudou em escola local, em pelo menos um país estrangeiro, na qual era utilizado principalmente o idioma oficial do país. Em todos esses casos, e ainda em alguns outros nos quais os alunos foram matriculados em escolas internacionais, os participantes ( $n = 34$ ; 87%) frequentaram escolas cujo idioma de ensino era diferente de sua língua natal. O idioma da escola foi apontado como problema por pais de nove crianças e adolescentes (24%), quando questionados sobre a transição escolar de seus filhos. Ademais, pais de dois (5%) estudantes

mencionaram que seus filhos passaram a confundir e misturar os idiomas em função da língua usada na escola.

Um dos pais participantes deste estudo destacou o constrangimento vivenciado por seu filho, que deixava de ir ao banheiro durante a aula por não se sentir seguro em solicitar autorização à professora em francês, único idioma permitido na escola. Shvidko, Evans e Hartshorn (2015) investigaram os efeitos da política *English-only* (apenas inglês), de estrito uso do idioma oficial da escola. Observando uma variedade de fatores socioculturais, linguísticos, individuais e afetivos, foram encontradas evidências que sugerem que a aprendizagem pode ser prejudicada por tal política. O desafio de ingressar em uma escola na qual as aulas são ministradas em um idioma que não é dominado pelo aluno pode ser potencializado por políticas escolares ou mesmo por iniciativas próprias dos docentes que restringem ainda mais as possibilidades de comunicação dos jovens, proibindo o uso de línguas diversas.

O idioma foi ainda mencionado no presente estudo como vantagem para a transição escolar. Pais de duas crianças e adolescentes (5%) destacaram efeitos positivos quando, apesar da mudança de país e de escola, a língua de ensino permanecia a mesma. Outros pais de dois multiculturais (5%) destacaram o benefício de serem oferecidas aulas especiais para estrangeiros sobre o idioma local (caso de brasileiros que fizeram aulas de inglês como segunda língua nos Estados Unidos). Em situações em que as crianças não falam a língua da escola em um novo país, a assistência suplementar no idioma local é muito positiva (Roxas, 2008). Em diversos países, programas são oferecidos a estrangeiros para aperfeiçoamento do idioma escolar. Stufft e Brogadir (2011) afirmam que programas de ensino do inglês como segunda língua são empregados, em diferentes formatos, em escolas americanas que recebem regularmente minorias linguísticas. A partir de um apanhado da literatura, os autores destacam algumas características importantes para o sucesso desse tipo de iniciativa, como: (a) escola e professores com altas expectativas de aprendizagem dos alunos; (b) professores experientes que conhecem e compreendem o *background* dos alunos; (c) oportunidades de abordar questões que envolvem as origens culturais, políticas e étnicas dos aprendizes de língua inglesa; (d) ênfase na comunicação funcional, para além do conteúdo ou currículo; (e) atividades de apoio envolvendo os pais.

Outro aspecto que influencia a aprendizagem dos multiculturais em meio à transição escolar refere-se à compatibilidade entre a série em que o aluno é matriculado e o seu conhecimento e experiência (Szilassy & Arendas, 2007). A variação no calendário e no currículo das escolas, que gerou reposicionamento acadêmico dos alunos, foi o assunto mais mencionado ( $n = 20$ ; 51%) na questão sobre a mudança de escola. A maioria dos pais ( $n = 16$ ; 41%) declarou que seus filhos tiveram que repetir série ou período já cursado e outros quatro participantes (10%) tiveram os filhos acelerados. O calendário escolar pode variar em diferentes regiões; no Estado de São Paulo, por exemplo, o ano letivo das escolas públicas acompanha o ano civil, e geralmente transcorre de fevereiro a dezembro (Governo do Estado de São Paulo, 2016). Já o calendário escolar adotado em escolas públicas de Nova Iorque é de setembro a junho (*New York City Department of Education*, 2016).

Além das datas, a estrutura e o conteúdo curricular podem variar. Nem todos os países têm, por exemplo, nove anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio, como o Brasil (Ministério da Educação, 2013). Nesse sentido, pais comentaram que, após o início das aulas, precisavam acompanhar o desempenho dos filhos e contar com a flexibilidade da escola. Inseridos em determinada série, alguns alunos perceberam lacuna ou excedente de conhecimento e tiveram que solicitar uma reavaliação do enquadramento escolar. Cenário pior pode ocorrer quando a diferença não é percebida pelos pais e não há adaptação curricular na escola. Szilassy e Arendas (2007) indicam que a entrada em novo sistema escolar, com características diferentes do anterior, pode ser feita de duas formas, ambas problemáticas. Os alunos podem ser alocados em classes com outras crianças mais jovens, e ter dificuldades sociais e emocionais devido às diferenças que existem no desenvolvimento físico e cognitivo, ou em classes com alunos de sua própria idade e ter dificuldades para acompanhar o conteúdo. Assim, é importante que pais e docentes acompanhem e amparem a transição dessas crianças.

Em escolas internacionais, esse tipo de problema é mais raro, vez que grande parte adota o mesmo calendário escolar e está presente em grande parte das capitais do mundo (por exemplo, *American School of Brasilia*, 2016; *Lycée Français François Mitterrand*, 2016). Nesta pesquisa, pais de 14 crianças e adolescentes (36%) disseram que os filhos estudaram em escolas internacionais. Jovens que vivenciam muitas

mudanças de país, geralmente em função da profissão ou dos estudos dos pais, podem ter vantagens em estudar em escolas internacionais. A manutenção do calendário, da política pedagógica e do currículo escolar, independentemente de quantas vezes as famílias se mudem, reduz ao menos alguns dos desafios com os quais os alunos devem lidar (Sears, 2012).

A relação com colegas, professores e com as regras da escola foi apontada neste estudo como problema por pais de 10 alunos multiculturais (26%), quando questionados sobre suas opiniões a respeito das escolas. Os problemas citados coadunam com componentes do clima escolar, descritos por Chang e Le (2010) e Guimarães et al., (2012), que podem favorecer ou prejudicar o desempenho em escolas com alunos multiculturais (Goza & Ryabov, 2009; Mattison & Aber, 2007). O clima escolar envolve o compartilhamento de crenças, expectativas, políticas e medidas práticas, pelos diversos atores escolares. Um clima positivo é importante de uma forma geral no funcionamento da escola, mas pesquisas indicam importância ainda maior para adolescentes imigrantes (Haenni Hoti, Heinzmann, Muller, & Buholzer, 2017; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D, 2013). O clima pode ainda amenizar os efeitos negativos da discriminação percebida pelos estrangeiros (Ozdemir & Stattin, 2013). Segundo Schachner, Noack, Van de Vijver e Eckstein (2016), medidas de redução da discriminação e de promoção da igualdade e da inclusão são fundamentais para lidar com população estudantil diversificada. É importante, ademais, dar um passo adiante e, ao mesmo tempo, desenvolver um clima que abrace o pluralismo cultural. Estratégias simples, como adotar cumprimentos em idiomas diferentes ou aprender sobre as culturas étnicas dos estudantes durante um projeto escolar, podem contribuir para um ambiente escolar plural.

Apesar das citações sobre dificuldades, os participantes também compartilharam experiências positivas. Os pais da maioria dos estudantes ( $n = 22$ ; 66%) afirmou que seus filhos gostavam das escolas e pais de 20 (51%) disseram que seus filhos tinham facilidade para aprender quando comparados a outros alunos da mesma faixa etária. Ademais, pais de 77% ( $n = 30$ ) da amostra estudada declarou ter um bom relacionamento com os professores e (74%,  $n = 29$ ) afirmaram que seus filhos fizeram muitos amigos no período fora de seu país natal, sendo estes, na maioria dos casos, nativos do país estrangeiro ( $n = 21$ ; 54%). A importância do

corpo docente é ressaltada por Henry (2009). O autor destaca que refugiados, inseridos em escolas de novos países, ao falar sobre seus sucessos indicavam o professor como um elemento crítico. Educadores de sucesso devem buscar honrar a herança cultural de seus alunos, conectar as experiências distintas com seu currículo de sala de aula e adaptar a metodologia de ensino para melhor atender esses alunos, nutrindo expectativas de aprendizado (Henry, 2009; Stufft & Brogadir, 2011; Yi, 2014). A escola oportuniza relações de amizade que facilitam a adaptação, no entanto, Mattison e Aber (2007) pontuam que para que isso aconteça, o clima escolar deve ser receptivo a estrangeiros.

O sucesso adaptativo dos participantes pode ser facilitado por atividades que se realizam também fora do ambiente escolar. Neste estudo, pais de 33 crianças e adolescentes (85%) mencionaram que seus filhos participavam de atividades extraescolares, destacando benefícios da inserção em esportes, cursos, atividades religiosas e eventos ( $n = 3$ ; 8%). Steffen e Merrill (2011) sugerem que a afiliação com qualquer grupo (social, político, artístico) que seja dominante na comunidade local pode ter um efeito significativo para o processo de aculturação. Os autores verificaram que a afiliação religiosa foi o maior preditor de altos níveis de aculturação, bem-estar e apoio social entre mexicanos no estado americano de Utah. O resultado se justificaria em função das oportunidades de imersão na cultura e interação com indivíduos nativos (Ebaugh & Chafetz, 2000). Pondera-se, todavia, que a classe socioeconômica da família pode ser um fator determinante que os pais possam ajudar e encorajar as crianças a procurar diferentes tipos de atividades e laços sociais (Sime & Fox, 2015). Ademais, discutindo a participação em atividades informais e de lazer, Harinen, Honkasalo, Ronkainen e Suurpaa (2012) argumentam que cor da pele, distância cultural e hierarquia étnica ainda são elementos que limitam as oportunidades para jovens multiculturais se inserirem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pais de crianças e adolescentes multiculturais devem lidar com o desafio de acompanhar e facilitar a adaptação de seus filhos. Dado que a escola se converte no principal espaço de convivência, interação e aprendizagem para os mais jovens, a experiência que se desenvolve nesse contexto é fundamental para o processo adaptativo familiar e o desenvolvimento da

identidade dos estudantes. O tipo de escola: pública, particular, nacional ou internacional; a transição; a aprendizagem do idioma; a convivência com colegas e professores; o desempenho acadêmico; o desenvolvimento social foram aspectos explorados neste estudo. Os pais descreveram importantes desafios, estratégias e influências observadas na inclusão escolar internacional dessas crianças e adolescentes.

A partir da revisão de literatura e dos resultados identificados neste estudo, salienta-se a necessidade de políticas e práticas pedagógicas para a inclusão e adaptação de alunos de origem estrangeira (Shvidko et al., 2015). Programas para aprendizagem do idioma, oferecidos complementarmente ao currículo regular, são basilares para o sucesso escolar (Roxas, 2008; Stufft & Brogadir, 2011). Ademais, os professores devem ter altas expectativas sobre o desempenho desses alunos, valorar e compreender seus históricos, por meio de uma comunicação funcional que envolva aspectos culturais, políticos e étnicos (Stufft & Brogadir, 2011). Murua-Cartón et al. (2012) destacam a importância de formação específica para os docentes de estudantes de origem estrangeira. Com vistas a facilitar a integração dos estudantes multiculturais, é recomendado ainda que seja incentivado o relacionamento entre pessoas de diferentes nacionalidades. A partir de medidas como essas, instituições escolares podem favorecer o clima escolar para a diversidade cultural, do qual derivam a redução da discriminação e a promoção da inclusão (Chang & Le, 2010; Ozdemir & Stattin, 2013; Schachner et al., 2016).

Sinaliza-se como limitação deste estudo a escolha de analisar a experiência escolar apenas a partir da perspectiva dos pais. Essa decisão foi tomada considerando que parte da amostra relatou experiências de anos anteriores, em países nos quais os estudantes haviam residido antes do Brasil, sendo possível que algumas das crianças e adolescentes não tivessem lembranças do processo de inclusão vivido. Para futuras investigações, recomenda-se investigar também as percepções dos alunos, focando, por exemplo, em crianças e adolescentes estrangeiros que estejam vivenciando uma experiência escolar internacional no Brasil durante a pesquisa, por meio de observação em sala de aula ou estudos de casos.

## REFERÊNCIAS

- Adams, M., & Fleeer, M. (2016). Social inclusion and exclusion of a young child: A cultural-historical perspective of an international mid-semester transition into an international school in Malaysia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41, 86-94.
- American School of Brasilia. (2016, dezembro). *School calendar 2017-2018*. Disponível em: [https://www.eabdf.br/files/4314/8121/9252/EAB\\_Calendar\\_2017-2018.pdf](https://www.eabdf.br/files/4314/8121/9252/EAB_Calendar_2017-2018.pdf). Acesso em 15 de fevereiro de 2018
- Andrade, M. S. B. (2009). *Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10482/4956>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.
- Bates, J. (2013). Administrator perceptions of transition programs in international schools. *Journal of Research in International Education*, 12, 85-102. <http://doi.org/10.1177/1475240913478078>
- Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 16, 485-492. <http://doi.org/10.1037/a0020654>
- Davis, P., Headley, K., Bazemore, T., Cervo, J., Sickinger, P., Windham, M., & Reh fuss, M. (2010). Evaluating impact of transition seminars on missionary kids' depression, anxiety, stress, and well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 38, 186-194.
- Distrito Federal. (2005). *Resolução nº 1*. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal.
- Ebaugh, H. R., & Chafetz, J. S. (2000). Structural adaptations in immigrant congregations. *Sociology of Religion*, 61, 135-153.
- Emenike, N. W., & Plowright, D. (2017). Third culture indigenous kids: Neo-colonialism and student identities in Nigerian international schools. *Journal of Research in International Education*, 16, 3-17. <http://doi.org/10.177/1475240917692757>
- Governo do Estado de São Paulo. (2016). *Resolução SE 1*. São Paulo, SP: Secretaria da Educação.
- Goza, F., & Ryabov, I. (2009). Adolescents' educational outcomes: Racial and ethnic variations in peer network importance. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1264-1279. <http://doi.org/10.1007/s10964-009-9418-8>
- Guimarães, S., Lemos, I., & Nunes, C. (2012). Social competence and academic achievement in immigrant adolescents in Portugal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38, 27-38.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Muller, M., & Buholzer, A. (2017). Adaptação psicossocial e sucesso escolar em estudantes italianos, portugueses e albaneses na Suíça: Desdobramento de migração Antecedentes, aculturação e contexto escolar. *Jornal de Migração Internacional e Imigração*, 18, 85-106. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0461-x>
- Harinen., P. M., Honkasalo, M. V., Ronkainen, J. K., Suurpaa, L. E. (2012). Multiculturalism and young people's leisure spaces in Finland: Perspectives of multicultural youth. *Leisure Studies*, 31, 177-191. <http://dx.doi.org/10.1080/02614367.2011.576427>
- Henry, J. S. (2009). *Refugee transition into American public schools: An emergent study of major influences*. Tese de doutorado. The University of North Carolina at Greensboro, Greensboro, Estados Unidos. Disponível em: <http://libres.uncg.edu/ir/listing.aspx?id=2492>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.
- Inglis, C. (1996). *Multiculturalism: New policy responses to diversity*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Limberg, D., & Lamble, G. (2011). Third Culture Kids: Implications for professional school counseling. *Professional School Counseling*, 15, 45-54. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2011-15.45>
- Lycée Français François Mitterrand. (2016, abril). *Calendrier scolaire 2016/2017*. Disponível em: [http://www.lycee-francais-brasilia.net/index.php?page=page&id\\_page=9&id\\_page\\_sous\\_titre=16](http://www.lycee-francais-brasilia.net/index.php?page=page&id_page=9&id_page_sous_titre=16). Acesso em 20 de janeiro de 2018.
- Mattison, E., & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1-12. <http://doi.org/10.1007/s10464-007-9128-x>
- Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.

- Murua-Cartón, H., Etxeberria-Balerdi, F., Garmendia-Larrañaga, J., & Arrieta Aranguren, E. (2012). ¿Qué otras competencias debe tener el profesorado del alumnado inmigrante? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5, (10), 109-132.
- Nações Unidas. (2016). *International Migration Report 2015: Highlights*. New York: United Nations.
- New York City Department of Education. (2016). *2016-17 School year calendar*. Disponível em: <http://schools.nyc.gov/Calendar/default.htm>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.
- Ozdemir, S. B., & Stattin, H. (2013). Why and when is ethnic harassment a risk for immigrant adolescents' school adjustment? Understanding the processes and conditions. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1252-1265. <http://doi.org/10.1007/s10964-013-0038-y>
- Pollock, D., & Van Reken, R. (2009). *The third culture kid: Growing up among worlds*. London: Nicholas Brealey.
- Roxas, K. (2008). Who dares to dream the "American Dream"? The success of Somali Bantu male students at an American high school. *Multicultural Education*, 16, 2-9.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 472-481. <http://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Sears, C. (2012). Negotiating identity in English- medium settings: Agency, resistance and appropriation among speakers of other languages in an international school. *Journal of Research in International Education*, 11, 117-136. <http://doi.org/10.1177/1475240912447848>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school-equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175-1191. <http://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Shvidko, E. V., Evans, N. W., & Hartshorn, K. J. (2015). Factors affecting language use outside the ESL classroom: Student perspectives. *System*, 51, 11-27. <http://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.006>
- Sime, D., & Fox, R. (2015). Migrant children, social capital and access to services post-migration: Transitions, negotiations and complex agencies. *Children & Society*, 29, 524-534. <http://doi.org/10.1111/chso.12092>
- Steffen, P., & Merrill, R. (2011). The association between religion and acculturation in Utah Mexican immigrants. *Mental Health, Religion & Culture*, 14, 561-574. <http://doi.org/10.1080/13674676.2010.495747>
- Stufft, D. L., & Brogadir, R. (2011). Urban principals' facilitation of English language learning in public schools. *Education and Urban Society*, 43, 560-575. <http://doi.org/10.1177/0013124510380720>
- Szilassy, E., & Arendas, Z. (2007). Understanding of 'difference' in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33, 397-418. <http://doi.org/10.1080/13691830701234525>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. <http://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- UNESCO, The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Diretrizes da UNESCO sobre a educação intercultural*. Paris: UNESCO.
- Yi, J. (2014). "My heart beats in two places": Immigration stories in Korean-American picture books. *Children's Literature in Education*, 45, 129-144. <http://doi.org/10.1007/s10583-013-9209-4>

Recebido: 11 de novembro de 2018

Aprovado: 04 de março de 2020