

## **Educação Humanizadora para Jovens Imigrantes e Refugiados**

**Lesley Bartlett<sup>I</sup>  
Monisha Bajaj<sup>II</sup>**

<sup>I</sup>Universidade de Wisconsin-Madison (UW-Madison), Madison – Estados Unidos

<sup>II</sup>Universidade de São Francisco (USF), São Francisco – Estados Unidos

**RESUMO – Educação Humanizadora para Jovens Imigrantes e Refugiados.** Em 2023, 184 milhões de imigrantes viviam fora de seu país de origem, incluindo 1,3 milhão de imigrantes residentes no Brasil. As crianças imigrantes e refugiadas têm o direito de frequentar a escola, mas muitas vezes a escola pública não promove o sucesso dos estudantes imigrantes. Este artigo destaca quatro princípios-chave e estratégias relacionadas baseadas em pesquisa que os educadores podem usar para promover o rendimento, o agenciamento e o envolvimento escolar para estudantes imigrantes e refugiados: situar as histórias, famílias, idiomas e conhecimentos dos estudantes como atributos, não como déficits; reconhecer que a vida dos estudantes imigrantes tem caráter transnacional; desenvolver uma cultura de pertencimento e relações fortes com professores e colegas; e fornecer apoio específico aos estudantes imigrantes.

**Palavras-chave: Imigração e Educação. Educação de Refugiados. Educação Humanizadora.**

**ABSTRACT – Humanizing Education for Immigrant & Refugee Youth.** In 2023, 184 million immigrants lived outside their country of nationality, including 1.3 million immigrants living in Brazil. Immigrant and refugee children have the right to attend school, yet too often public schooling does not foster success of immigrant students. This article highlights four key principles and related research-based strategies that educators can use to foster achievement, agency, and engagement in school for immigrant and refugee students: situate students' histories, families, languages, and knowledges as assets, not as deficits; recognize that immigrant students lead transnational lives; develop a culture of belonging and strong relationships with teachers and fellow students; and provide specific supports to immigrant students.

**Keywords: Immigration and Education. Refugee Education. Humanizing Education.**

## Introdução

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Mundial de 2023, 184 milhões de pessoas – incluindo 37 milhões de refugiados – vivem fora do seu país de origem (The World Bank, 2023). Um milhão e trezentos mil imigrantes vivem no Brasil, de acordo com o Observatório de Migrações Internacionais (Brasil, 2022); a maioria é oriunda da Venezuela, do Haiti, da Bolívia, da Colômbia e dos EUA. Todas as crianças, incluindo imigrantes e refugiadas, têm o direito de frequentar a escola, um local importante que oferece aos estudantes recém-chegados a oportunidade de aprender o(s) idioma(s) do país de acolhimento, integrar-se social, política e economicamente, e acumular conhecimentos e habilidades para perseguir seus objetivos futuros. No entanto, a escola pública – que muitas vezes é o primeiro ponto de contato que as famílias imigrantes têm com uma instituição governamental após a migração – não é constituída para promover o sucesso dos estudantes imigrantes.

Para atender às necessidades dos estudantes imigrantes e refugiados, precisamos humanizar a educação. A educação humanizadora se desenvolve entre educadores e estudantes apoiados em abordagens dialógicas e culturalmente relevantes que afirmam as histórias, heranças e humanidade dos estudantes e de suas comunidades. Em última análise, o processo de humanização da educação por meio da criação de comunidades escolares profundamente cuidadosas e comprometidas prepara os estudantes para desenvolvimento de habilidades, confiança e conhecimento para serem agentes de mudança; de fato, como escreveu Paulo Freire (1985, p. 70), “transformar o mundo é humanizá-lo”. Dadas as lutas que os estudantes recém-chegados e suas famílias enfrentam, é essencial criar comunidades escolares humanizadoras e atenciosas em que suas diferentes necessidades sejam atendidas, conectando-os a informações, serviços e recursos em seu novo país.

Com base em nosso livro recentemente publicado, *Humanizing Education for Immigrant and Refugee Youth* (Bajaj et al., 2022), este artigo destaca quatro princípios-chave e uma série de estratégias relacionadas baseadas em pesquisa que os educadores usam para promover o rendimento, o engajamento e o envolvimento escolar para jovens imigrantes e refugiados. Aqui, definimos sucesso não pelos resultados dos testes, mas pelo uso de uma noção holística de domínio de conhecimentos e habilidades que são úteis, relevantes e fundamentais para as aspirações futuras dos estudantes. Os quatro princípios fundamentais que orientam a pedagogia humanizadora com estudantes imigrantes e refugiados são compromissos para:

1. situar as histórias, famílias, idiomas e conhecimentos dos estudantes como atributos, não como déficits;
2. reconhecer que a vida dos estudantes imigrantes tem caráter transnacional;
3. desenvolver uma cultura de pertencimento e fortes relações com professores e colegas; e
4. fornecer apoios específicos aos estudantes imigrantes.

A seguir, desenvolvemos cada princípio e fornecemos estratégias específicas a serem implementadas na sala de aula e no âmbito escolar.

### **Situar as Histórias, Famílias, Conhecimentos e Idiomas dos Estudantes como Atributos, não como Déficits**

Em vez de operar a partir de uma perspectiva de déficit, os educadores devem reconhecer os muitos atributos que os estudantes recém-chegados trazem. Os educadores devem se basear no que Moll et al. (1992) chamaram de “fundos de conhecimento” dos estudantes, bem como no que a socióloga Tara Yosso (2005, p. 77-78) chama de “riqueza cultural comunitária”, definida como “[...] uma série de conhecimentos, habilidades, habilidades e contatos”, inclusive (mas não se limitando a): “capital linguístico”, que “[...] inclui as habilidades intelectuais e sociais alcançadas por meio de experiências de comunicação em mais de um idioma e/ou estilo”; “capital familiar” ou “[...] aqueles conhecimentos culturais nutridos entre a *família* (parentes) que carregam um senso de história comunitária, memória e intuição cultural”; “capital social” ou “redes de pessoas e recursos comunitários” que “[...] fornecem apoio instrumental e emocional para navegar pelas instituições da sociedade”; e “capital aspiracional” ou “[...] a capacidade de manter esperanças e sonhos para o futuro, mesmo diante de barreiras reais e percebidas”. Partimos dessa perspectiva baseada em atributos que honra os conhecimentos e objetivos que os estudantes imigrantes e refugiados e suas famílias trazem para novas escolas e comunidades.

#### *Promover Inclusão e Relevância Curricular*

Uma abordagem baseada em atributos reconhece e inclui as histórias, experiências e heranças de estudantes recém-chegados (Bajaj et al. 2022, Estratégia #2). Incorporar as origens e realidades presentes dos estudantes ao currículo permite que eles se vejam na escola, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada às suas realidades. Os estudiosos descobriram que quanto mais envolvidos no material curricular os estudantes estiverem, maior é a probabilidade de persistirem na escola (Bartlett; Garcia, 2011; Mendenhall; Bartlett; Ghaffar-Kucher, 2017; Suárez-Orozco; Pimentel; Martin, 2009). O currículo deve incluir “espelhos” (refletindo a vida dos estudantes), “janelas” (oferecendo vislumbres de outras vidas) e “prismas” para aumentar a “[...] consciência crítica dos estudantes sobre o acesso [diferencial] a direitos e recursos” (Sleeter, 2005, p. 149; Sims Bishop, 1990; Bajaj; Argenal; Canlas, 2017, p. 125).

#### *Conhecer os Antecedentes dos Estudantes*

Os educadores devem honrar as histórias dos estudantes (Bajaj et al., 2022, Estratégia #2). Eles podem começar quando um estudante chega pela primeira vez ao realizar uma entrevista (veja a Quadro 1 para obter exemplos de perguntas). Essa entrevista pode levar de 45 a 60 minutos e pode exigir a presença de alguém para interpretar e/ou ler em voz alta, dependendo da situação.

**Quadro 1 – Exemplo de Roteiro de Entrevista de Admissão de Estudante**

<p><i>Antecedentes pessoais:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Que idioma(s) você fala em casa?</li><li>2. Onde você nasceu? (Cidade/País)</li><li>3. Quando você chegou [neste país]? (Mês/Ano)</li><li>4. Onde você morava antes de entrar [neste país]?</li><li>5. Você morava em outro lugar antes de vir para [cidade atual]?</li><li>6. Quando você chegou na [cidade atual]?</li><li>7. Com quem você mora?</li></ol> <p><i>Escolaridade e Histórico Escolar:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Em que idioma(s) você se sente mais confortável para falar, ler e/ou escrever?</li><li>2. Você frequentava a escola em seu país de origem?</li><li>3. Quantos anos você tinha quando começou o primeiro ano/ensino fundamental?</li><li>4. Que idioma(s) os professores usavam com você quando ia à escola no seu país?</li><li>5. Como você chegava à escola? Quanto tempo você demorava para chegar à escola cada vez que ia?</li><li>6. Quantos dias por semana você frequentava a escola?</li><li>7. Quantos estudantes havia em cada uma das suas aulas?</li><li>8. Quanto tempo durava suas aulas? Quantos minutos?</li><li>9. Quais matérias você estudava na escola?</li><li>10. Você ia à escola todos os dias ou faltava alguns dias? Por que você perdia dias de aula?</li><li>11. Você gostava de ir à escola em seu país de origem? Do que você mais gostava?</li><li>12. Você já participou de um programa de necessidades especiais ou recebeu serviços para necessidades especiais? Indique os tipos de programas ou serviços.</li><li>13. Quais são seus interesses? (por exemplo, música, artes, esportes, hobbies etc.)</li><li>14. Como você se sente sobre frequentar esta escola?</li><li>15. O que ajudaria você a se sentir bem/melhor para frequentar a escola aqui?</li></ol>
--

Fonte: Exemplo de entrevista de admissão modificada de Boston International High School and Newcomers Academy citado em Castellón et al. (2015), e em Samway, Pease-Alvarez e Pease-Alvarez (2020, p. 36).

Outra técnica para o currículo inclusivo é fazer com que os estudantes conduzam histórias orais e entrevistas familiares e as utilizem em sala de aula ou eventos escolares. Os estudantes podem usar *smartphones* para gravar áudio ou filmar e mostrar vídeos sobre suas experiências familiares. As escolas podem realizar uma “noite de história oral”, quando os pais e membros da família estendida são convidados a trazer fotos ou outros artefatos que utilizam para relatar a “[...] história singular da jornada, das conquistas, dos sacrifícios e das experiências de sua própria família” (Munter; Tinajero; Campo, 2007, p. 124). Os educadores devem ter cuidado com essa tarefa, uma vez que os estudantes e familiares podem ter sofrido traumas durante a migração; os estudantes devem poder decidir quanto querem divulgar sobre suas famílias e comunidades.

A incorporação de histórias orais e entrevistas familiares dos estudantes em tarefas de aula ou eventos escolares é outra técnica para promover a inclusão no currículo. Para conseguir isso, os estudantes podem utilizar seus smartphones para gravar áudio ou criar e apresentar vídeos retratando suas experiências familiares. Para mostrar essas narrativas, as escolas podem organizar uma “noite de história oral”, onde os pais e membros da família extensa são encorajados a trazer fotos ou outros artefatos que ilustrem a jornada, as conquistas e os sacrifícios únicos de sua família (Munter; Tinajero; Campo, 2007, p. 124). No entanto, os educadores devem ter cautela ao atribuir tais tarefas, pois os estudantes e suas famílias podem ter passado por experiências traumáticas durante a migração. É importante permitir que os estudantes tenham autonomia para decidir até que ponto desejam compartilhar detalhes sobre suas famílias e comunidades.

### *Envolver as Famílias*

É fundamental que a escola envolva as famílias imigrantes (Bajaj et al., 2022, Estratégia #16). Estratégias eficazes para o envolvimento familiar devem levar em conta as necessidades e realidades de famílias diversas de diferentes regiões, realidades e origens, uma vez que as estruturas familiares variam. Espaços familiares na escola, visitas domiciliares e caminhadas na comunidade são três abordagens para facilitar o envolvimento familiar.

Para melhorar o envolvimento dos pais, as escolas podem definir áreas dedicadas para as famílias, como um canto para os pais, um centro de recursos, uma sala de aula ou até mesmo um jardim cuidado pela família. Esses espaços designados são particularmente benéficos para famílias de imigrantes e de refugiados que estão se adaptando a um novo país e suas práticas educacionais. Os centros familiares servem como um núcleo valioso em que os pais podem buscar informações sobre a escola ou a comunidade local, buscar orientação de indivíduos experientes e utilizar recursos compartilhados, como computadores com acesso à Internet (Estados Unidos, 2016). Ao oferecer esses espaços familiares, as escolas apoiam e facilitam ativamente o envolvimento significativo dos pais.

As visitas domiciliares podem servir como uma conexão vital entre a escola e o lar para as famílias recém-chegadas. É crucial realizar visitas domiciliares de forma respeitosa e solidária, garantindo que as famílias se sintam capacitadas e confortáveis. A decisão de receber uma visita domiciliar deve caber exclusivamente às próprias famílias, pois alguns indivíduos, particularmente aqueles com status de imigração não autorizada, podem se sentir desconfortáveis com o conceito. Para maximizar a eficácia das visitas domiciliares, considere as seguintes dicas:

- aprenda e observe as normas familiares para uma visita à sua casa (como tirar sapatos, cumprimentos prolongados etc.). Aprenda algumas frases na língua materna ou peça ao estudante ou a

um membro da comunidade multilíngue que seja intérprete (Samway; Pease-Alvarez; Pease-Alvarez, 2020);

- se as famílias não quiserem se encontrar em casa, sugira outros locais, como uma biblioteca, um parque, um café na redondeza etc.;
- as visitas domiciliares podem ajudar a orientar as famílias para as rotinas escolares, abordar um problema, estabelecer uma relação e iniciar a comunicação. As perguntas iniciais para começar a conversa incluem: “Conte-me sobre seu filho”; “O que seu filho mais gosta na escola”; “Como são as escolas em (país de origem da família)”; e/ou “Quais são suas esperanças e sonhos para seu filho?” (Samway; Pease-Alvarez; Pease-Alvarez, 2020, p. 249);
- muitas famílias oferecem comida ou bebida aos convidados. Os educadores também podem querer levar um pequeno agrado, como biscoitos ou alguma fruta, para oferecer às famílias para estabelecer reciprocidade (Samway; Pease-Alvarez; Pease-Alvarez, 2020).

Após a visita, é importante que os educadores documentem as informações e observações valiosas que coletam sobre os estudantes e suas famílias. Esta documentação pode incluir detalhes como os idiomas falados, as tradições religiosas, as ocupações parentais, interesses especiais, histórias familiares e habilidades ou talentos únicos. No entanto, os educadores devem evitar fazer anotações durante a própria visita, pois essa prática pode causar preocupação entre as famílias, particularmente aquelas com membros indocumentados. Ao documentar essas informações de forma ponderada e respeitosa após a visita, os educadores podem garantir a privacidade e o conforto das famílias, ao mesmo tempo em que capturam *insights* importantes para apoiar a jornada educacional de seus estudantes (Samway; Pease-Alvarez; Pease-Alvarez, 2020).

Outra estratégia útil é a caminhada na comunidade. Durante uma caminhada na comunidade, professores e funcionários visitam as comunidades dos estudantes, são apresentados a marcos importantes e centros culturais, reúnem-se com lideranças comunitárias e participam de discussões (Bajaj; Suresh, 2018). As caminhadas na comunidade permitem que os professores enxerguem a comunidade e seus atributos através dos olhos de seus estudantes, considerando os estudantes como especialistas; ajudam os professores a entenderem melhor as práticas de linguagem familiar e comunitária e a enxergarem o multilinguismo dos estudantes como um atributo. Além disso, as caminhadas na comunidade oferecem uma lição de humildade cultural ao substituir suposições pela interação em primeira mão com as comunidades dos estudantes e ao inspirar a necessária prática reflexiva para educadores e prestadores de serviços sociais ao trabalhar com populações diversas (por exemplo, Heiman et al., 2021).

Existem outras estratégias concretas para facilitar o envolvimento efetivo com as famílias recém-chegadas, conforme é mostrado no Quadro 2:

## Quadro 2 – Facilitando o Envolvimento Efetivo da Família de Recém-Chegados

Processos	Estratégias
<i>Colaboração</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunir famílias recém-chegadas e funcionários da escola para construir em conjunto comunicações e recursos significativos para as famílias e colaborar na oferta de atividades de aprendizagem e apoio para as famílias;</li> <li>• garantir que as famílias recém-chegadas sejam representadas nas associações de pais e comitês escolares.</li> </ul>
<i>Desenvolvimento de Capacidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade da equipe para desafiar as mentalidades deficitárias; mudar para uma orientação baseada em atributos ou modelo de “riqueza cultural da comunidade” (Yosso, 2005);</li> <li>• criar kits de boas-vindas para a família (na língua materna dos estudantes) com informações sobre a escola (por exemplo, direitos e responsabilidades dos pais/responsáveis; horários/calendário escolar, procedimentos). Considerar formatos alternativos para pais/responsáveis com níveis limitados de alfabetização.</li> </ul>
<i>Orientação de Atributos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as orientações e perspectivas culturais em relação à escola nas culturas de origem dos estudantes; inferir a partir de suas origens para estabelecer abordagens de envolvimento familiar culturalmente congruentes;</li> <li>• incorporar as culturas, histórias e realidades das famílias ao currículo e atividades escolares.</li> </ul>
<i>Apoios Multimodais para Comunicações e Idiomas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar múltiplos métodos (por exemplo, boletins informativos traduzidos para idiomas falados pelas famílias, árvores de números de telefone, tópicos de texto/grupos de WhatsApp, site, contatos familiares etc.) e estruturas para se comunicar;</li> <li>• garantir que os apoios linguísticos adequados estejam disponíveis para que todas as famílias consigam se envolver;</li> <li>• criar um sistema de amigos para que novas famílias se conectem com famílias com origens linguísticas semelhantes que já têm continuidade na escola (ou famílias de ex-alunos) para fazer perguntas e se integrar ainda mais na comunidade escolar.</li> </ul>
<i>Aprimoramento Continuado</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar mecanismos em diferentes idiomas para as famílias contribuírem (caixas de sugestões, pesquisas, entrevistas breves) sobre questões escolares e para o aprimoramento continuado das estratégias de engajamento;</li> <li>• considerar como o envolvimento da família pode ser ponderado em relação a demandas concorrentes (horários de trabalho etc.) e se esforçar para facilitar o envolvimento que seja favorável e responsivo às famílias.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Estados Unidos (2016, p. 136-137).

### *Considerar a Língua Materna como Atributo*

Outro aspecto essencial de uma abordagem baseada em atributos para estudantes imigrantes e refugiados é o respeito por sua(s) língua(s) materna(s). As escolas que ensinam com sucesso jovens imigrantes e refugiados adotam políticas linguísticas escolares que permitem que os estudantes envolvam sua língua materna na sala de aula, garantindo uma melhor aprendizagem do conteúdo (Bajaj et al., 2022, Estratégia #11). Os estudantes podem trabalhar em colaboração para traduzir o conteúdo para o idioma de destino, dando-lhes oportunidades para a prática apoiada.

A translanguagem entre fronteiras linguísticas é fundamental para essa abordagem (García; Wei, 2014; Bajaj et al., 2022, Estratégia #1). Uma lente de translanguagem se recusa a separar as práticas de linguagem em categorias estáticas artificialmente construídas, como “espanhol” e “português”. Em vez disso, enfatiza como os multilíngues direcionam seu repertório linguístico, selecionando “características *de maneira estratégica* para se comunicar de forma eficaz” (García, 2012, p. 1). Também fornece aos estudantes o espaço e o apoio para direcionarem seu repertório linguístico ao longo de seu processo de pensamento. Essa postura desafia diretamente as hierarquias linguísticas generalizadas e monoglóssicas que consideram uma língua como mais valiosa e as ideologias que enquadram as crianças bilíngues como deficientes. Em vez disso, a translanguagem indica uma postura de respeito e cultivo dos repertórios linguísticos e culturais completos dos estudantes (García; Kleyn, 2016).

Com base nesse conceito, García, Johnson and Seltzer (2016) desenvolveram uma pedagogia da translanguagem, que “[...] se baseia nas práticas de linguagem dos estudantes bilíngues de forma flexível, a fim de desenvolver novas compreensões e novas práticas de linguagem, inclusive aquelas consideradas práticas de ‘padrão acadêmico’” (García; Wei, 2014, p. 92). A translanguagem como método pedagógico permite que os estudantes acessem textos, recursos visuais e tarefas colaborativas que exigem comunicação usando diferentes tipos de linguagem e habilidades. A translanguagem ajuda os estudantes à medida que desenvolvem suas identidades bilíngues (García; Johnson; Seltzer, 2016).

Para apoiar a translanguagem, as escolas podem criar uma ecologia multilíngue, na qual as línguas e as práticas linguísticas de todas as crianças e famílias são ouvidas e vistas (García; Menken, 2015). Isso envolve sinalização multilíngue fundamental em toda a escola; uso de idiomas dos estudantes em anúncios e publicações escolares; pacotes de boas-vindas e recados para casa multilíngues; recursos multilíngues em bibliotecas escolares; e clubes de aprendizagem de idiomas após o turno escolar (Menken; Pérez Rosario; Valerio, 2018). Uma ecologia multilíngue indica aos estudantes que suas identidades multilíngues diversas são bem-vindas e consideradas benéficas na sala de aula. Para sustentar essa ecologia, as normas de linguagem em sala de aula devem assumir uma posição firme contra todas as formas de discriminação linguística cometida por funcionários e estudantes.

Além disso, os professores podem oferecer oportunidades para que os estudantes utilizem sua língua materna como recurso de aprendizagem. Por exemplo, os professores podem fornecer instruções no idioma de destino e esperar pelo produto final no idioma de destino, mas permitir que os estudantes aproveitem todos os seus recursos linguísticos enquanto fazem uma tempestade de ideias, pesquisam e discutem seu tópico, e escrevem rascunhos iniciais. Os professores podem envolver a língua materna dos estudantes ao explorar cognatos, fornecer explicações breves na língua materna e ao pré-visualizar ou revisar uma aula na língua materna dos estudantes (Calderón, 2008; Goldenberg, 2013). É mais fácil dar continuidade às ecologias multilíngues

quando a escola contrata e mantém funcionários multilíngues (Bajaj et al., 2022, Estratégia #9). Quando os professores não são proficientes na língua materna dos estudantes, os próprios estudantes podem ser incentivados a fazer parceria com um colega de classe com um idioma compartilhado ou a usar ferramentas e recursos multilíngues online.

Para atender às necessidades dos estudantes imigrantes e refugiados, as escolas devem adotar a postura de que todo professor é professor de idiomas; todos os professores precisam de um extenso desenvolvimento profissional para que possam aprender a integrar o desenvolvimento da linguagem em todo o currículo (Echeverria et al., 2024). As aulas devem incluir objetivos de aprendizagem de conteúdo e de idiomas, com os objetivos de idiomas cuidadosamente planejados e estruturados. A instrução deve se basear nas experiências dos estudantes enquanto desenvolvem o conhecimento básico necessário. As aulas devem ser bem-organizadas e envolventes, incluindo:

Metas e objetivos claros; material apropriado e desafiador; instruções e rotinas instrucionais bem projetadas; orientações e modelagem claras; envolvimento e participação ativa dos estudantes; *feedback* informativo aos estudantes; aplicação de novos aprendizados e transferência para novas situações; prática e revisão periódicas; interações estruturadas e focadas com outros estudantes; avaliações frequentes, com reensino conforme necessário; rotinas de sala de aula e normas de comportamento bem estabelecidas (Goldenberg, 2013, p. 40).

Muitas vezes, é benéfico incorporar imagens e objetos, conceitos e fenômenos reais do cotidiano, pistas e gestos visuais e atividades práticas de aprendizagem (Echeverria et al., 2024). Embora essas estratégias sejam essenciais para apoiar os recém-chegados, todos os estudantes se beneficiam da atenção explícita à linguagem nas aulas de conteúdo.

### *Reconhecer que a vida dos Estudantes Imigrantes tem Caráter Transnacional*

Um segundo princípio fundamental de uma abordagem humanizadora da educação é reconhecer que os estudantes imigrantes são transnacionais – eles têm história, família, laços culturais, investimentos emocionais e potencialmente econômicos, e até lealdades políticas em outros locais (Dyrness; Abu El Haj, 2020). Por essa razão, as escolas não devem presumir que seu objetivo seja socializar politicamente os estudantes em lealdade ao Estado-nação ou prepará-los exclusivamente para opções locais de ensino pós-educação básica ou emprego.

Como os estudantes têm vidas e redes transnacionais, é necessário ajudá-los a desenvolver proficiência em habilidades acadêmicas e de vida que facilitem a transição pós-educação básica para o ensino superior ou para o mercado de trabalho em sua localização atual, em seu país de origem ou em outro lugar. Migração, migração de retorno, separação familiar e redes étnicas que abrangem vários países moldam a maneira como os jovens imaginam e se preparam para seu futuro (Ba-

jaj; Bartlett, 2017; Kleyn, 2017; 2021; Oliveira, 2018). Conforme descrito na seção anterior, o cultivo da língua materna prepara os estudantes para vários caminhos durante e após o ensino médio.

Os programas de preparação profissional, inclusive estágios, oferecem oportunidades inestimáveis para estudantes imigrantes e refugiados (Bajaj et al., 2022, Estratégia #19). Promover o desenvolvimento profissional implica proporcionar aos estudantes vários caminhos para explorar diferentes profissões. Essas oportunidades podem surgir por meio de painéis com ex-alunos e profissionais, programas de verão, experiências de acompanhamento com profissionais ou estágios. Enquanto algumas escolas exigem estágios, outras facilitam as conexões para os estudantes que estão interessados em realizá-los. Em ambos os casos, é crucial implementar estratégias intencionais e bem concebidas para o desenvolvimento profissional, especialmente para estudantes imigrantes e refugiados que muitas vezes têm redes profissionais limitadas no seu país de acolhimento. Para estudantes multilíngues recém-chegados, as experiências de desenvolvimento profissional devem se alinhar explicitamente com seus interesses e pontos fortes. Para apoiar os estudantes em suas jornadas profissionais, as escolas podem aprimorar seus esforços ao promover e promover conexões com a comunidade. Idealmente, as escolas devem alocar recursos para contratar funcionários dedicados responsáveis por cultivar e sustentar relações com uma ampla gama de organizações sem fins lucrativos e empresas locais.

Finalmente, para estudantes refugiados e imigrantes, a faculdade pode parecer um objetivo impossível; eles podem ser os primeiros em sua família a pensar em faculdade e podem não saber como navegar nos seus processos de seleção, inscrição e ajuda financeira. A percepção dos estudantes sobre a viabilidade dos objetivos pós-educação básica também pode ser limitada pela xenofobia e pelo racismo que vivenciam. A proficiência linguística é um fator limitante para muitos estudantes recém-chegados; além disso, os estudantes indocumentados enfrentam barreiras específicas, pois lhes é negado o acesso a mensalidades subsidiadas pelo governo (Gonzales, 2010; Rodriguez; Cruz, 2009).

As escolas podem seguir uma série de estratégias para preparar os estudantes para a faculdade (Bajaj et al., 2022, Estratégia #14), incluindo: sediar painéis de ex-alunos; oferecer mentoria; organizar sessões de informações bilíngues, reuniões com orientadores de ingresso em faculdades e visitas a faculdades; estabelecer um local central para informações sobre faculdades; e ter orientadores universitários específicos na equipe para garantir que os estudantes estejam fazendo os cursos necessários e ajudá-los na preparação para a transição da pós-educação básica para o ensino superior (Creating..., 2008; Fenner, 2014; Jaffe-Walter; Lee, 2011).

### *Desenvolver uma Cultura de Pertencimento e Fortes Relações com Professores e Colegas*

Um terceiro princípio fundamental da educação humanizadora afirma que um forte senso de pertencimento e relações de apoio com professores e colegas promovem o sucesso de estudantes imigrantes e

refugiados. Os estudantes se saem melhor quando experimentam um senso de pertencimento e de comunidade na escola (Manning et al., 2022). De acordo com o U.S. National School Climate Center – NSCC (2021), um ambiente escolar positivo apresenta crenças e valores compartilhados que são diretamente comunicados pelos educadores e reforçados por meio de interações sociais; conectividade escolar, inclusive relações positivas entre professores e estudantes e alta confiança da equipe; práticas disciplinares percebidas pelos estudantes como justas; e segurança. Embora essas características sejam importantes em todas as escolas, são particularmente importantes para estudantes imigrantes e refugiados.

Para estabelecer esta cultura, os educadores devem desenvolver uma profunda compreensão de seus estudantes recém-chegados e discutir as ações que podem ser tomadas para garantir um ambiente escolar positivo e produtivo para jovens imigrantes e refugiados (Bajaj et al., 2022, Estratégia #12). Bons educadores reconhecem que as populações de imigrantes e refugiados são incrivelmente heterogêneas e “se abstêm de essencializar” (Sarr; Mosselson, 2010, p. 553). As experiências dos estudantes variam significativamente de acordo com o contexto de recepção, incluindo: como os colegas percebem a nação de origem do estudante imigrante ou refugiado; níveis de discriminação e racismo; o *ethos* predominante em relação aos imigrantes; oportunidades econômicas; e políticas sociais municipais e estaduais. Os estudantes imigrantes e refugiados enfrentam diferentes dificuldades dependendo da renda, *status*, composição familiar, capital social e redes sociais, formação religiosa, raça/etnia, idiomas e habilidades linguísticas, *status* legal, identidade de gênero e orientação sexual.

Para facilitar a integração dos estudantes em seus novos ambientes, os educadores devem evitar conceitos de cultura binários, fixos ou homogêneos (Bartlett; Mendenhall; Ghaffar-Kucher, 2017). Infelizmente, muitas vezes as escolas impedem o sentimento de afiliação e pertencimento entre os jovens imigrantes transnacionais ao perpetuar ideias dicotômicas de cidadania baseadas nas fronteiras do Estado-nação. Embora certos grupos possam estrategicamente reivindicar homogeneidade, é importante reconhecer que os membros do grupo podem não necessariamente compartilhar os mesmos costumes e crenças. A cultura não dita o comportamento dos indivíduos; em vez disso, é um processo contínuo, dinâmico e colaborativo de criação de significado ao lado dos outros. Além disso, as dinâmicas de poder são moldadas e perpetuadas por meio de práticas culturais. Adotar uma compreensão mais flexível da cultura pode ajudar a evitar noções rígidas e divisões problemáticas entre “cultura de origem” e “cultura do país de acolhimento”. Os estudantes se sentem mais incluídos quando as escolas promovem uma visão da produção e reinvenção cultural como um processo contínuo, descrevem as práticas culturais como diversas tanto nos países de origem como nos de acolhimento e destacam como os repertórios culturais pessoais variam em diferentes situações e relações.

Antes de sua chegada ao país de acolhimento, os estudantes imigrantes e refugiados vivenciaram escolas com políticas, procedimentos

e expectativas distintas. Podem ter frequentado uma escola com base na cooperação e no coletivismo; podem ter estudado em uma situação em que fazer uma pergunta ao professor poderia ser considerado desrespeitoso, fosse desencorajado e/ou mesmo punido. As escolas mantêm um conjunto de expectativas e regras específico e um tanto arbitrário, como ficar sentado por longos períodos, usar (ou não) um uniforme, levantar a mão para falar, alternar salas de aula ou professores, ou determinar quando é permitido ou não cooperar em uma tarefa. Para abordar essas normas, as escolas devem fornecer orientação para a cultura do país de acolhimento e o ambiente escolar que aborde questões frequentemente levantadas pelas famílias imigrantes, inclusive descrição clara dos papéis de diferentes adultos nas escolas, explicação das regras e rotinas escolares e descrição de diferentes tipos de atividades em sala de aula.

Para preparar um ambiente acolhedor para estudantes imigrantes e refugiados, os educadores devem buscar ativa e continuamente novas informações sobre os países e culturas de origem de seus estudantes recém-chegados. Respeitando a privacidade, devem trabalhar para conhecer cada estudante – sua jornada pessoal, sua situação familiar, suas áreas de interesse e seus objetivos. Esse esforço ajuda a desenvolver a confiança, ao mesmo tempo em que permite que os professores diferenciem o ensino e o embasem nas motivações dos estudantes.

Ao mesmo tempo, para garantir que os estudantes recebam apoio acadêmico adequado, é fundamental

[...] avaliar as necessidades educacionais dos estudantes, inclusive a necessidade de serviços adequados de assistência linguística e se a/o estudante precisa de uma avaliação para determinar se tem alguma deficiência e, como resultado, requer educação especial e/ou ajudas e serviços relacionados (Estados Unidos, 2016, Cap. 2, p. 4).

Essas informações ajudarão a equipe a desenvolver um conjunto abrangente de apoios acadêmicos, sociais e emocionais para cada criança.

A cultura escolar não se refere apenas a comida e cultura popular: é também, e de maneira bastante central, sobre reconhecer as sérias restrições políticas e econômicas enfrentadas por estudantes imigrantes e refugiados. Estudantes de famílias de status misto temem o impacto potencial de remoções forçadas e da eventual violência dos outros, particularmente quando e se as autoridades políticas fomentarem uma retórica xenófoba. A frequência escolar de estudantes imigrantes pode ser afetada negativamente pelo aumento da aplicação das leis de imigração. As escolas precisam planejar cuidadosamente como apoiar os estudantes quando os pais ou cuidadores são ameaçados de deportação (Breiseth, 2019).

Os educadores podem acreditar que os estudantes aprendem sobre processos democráticos e/ou questões atuais de imigração principalmente nas aulas de estudos sociais. No entanto, de fato, os estudantes aprendem sobre engajamento democrático e pertencimento através

do currículo cotidiano e da pedagogia ao longo do dia letivo. Conforme explicam Jaffe-Walter, Miranda e Lee (2019, p. 252-254),

[...] quando os professores se calam a respeito da política de imigração, os estudantes interpretam seu silêncio como uma sanção implícita dessas políticas [...]. [Quando] ideias xenófobas e falsas sobre imigrantes ecoam através de discursos públicos e escolas, os professores devem desafiar ativamente esses discursos desumanizadores.

As escolas devem cultivar ativa e persistentemente um senso de pertencimento. Os estudantes precisam vivenciar conexões fortes e respeitadas com os professores (Santos et al., 2018). Em uma escola “[...] caracterizada por uma forte cultura de altas expectativas para todos os estudantes” (Castellón et al., 2015, p. 199),

Muitas vezes os professores comunicam sua crença de que cada estudante é capaz de ter sucesso e estão constantemente pressionando e incentivando os estudantes a acreditarem em seu potencial. A escola também é construída sobre uma cultura de respeito mútuo. Estudantes, professores e funcionários relataram sentir-se valorizados e apreciados uns pelos outros [...]. No geral, a equipe da escola construiu um ambiente seguro, atencioso e acolhedor para os estudantes [...]. O objetivo é estabelecer confiança, empatia e um senso de consistência.

Estudiosos de imigração e educação descobriram que relações fortes são essenciais para o sucesso dos estudantes. Em seu livro fundamental detalhando as descobertas de um estudo longitudinal com mais de seiscentos adolescentes imigrantes recém-chegados, Carola Suárez-Orozco, Marcelo Suárez-Orozco e Irina Todorova (2008, p. 44-45) descobriram que

[...] relações positivas com colegas e adultos atenciosos na escola estão associados a muitos resultados positivos para os estudantes: eles se tornam mais sociais, motivados, academicamente competentes e com alto desempenho; são mais propensos a frequentar a escola com regularidade; e se tornam mais engajados academicamente.

Esse “engajamento relacional” (Suárez-Orozco; Suárez-Orozco; Todorova, 2008) promove o desempenho acadêmico dos estudantes. Os professores servem como importantes modelos, mentores e tradutores de diferentes normas culturais e profissionais para os estudantes. Muitas vezes as famílias têm um profundo respeito pelos professores, e os educadores podem oferecer assistência para que os estudantes transitem entre decisões e percursos acadêmicos, pessoais e profissionais.

Para estabelecer e manter um senso de pertencimento, é essencial tornar a escolaridade relevante para os estudantes recém-chegados. Gloria Ladson-Billings (1995, p. 469) descreveu a “pedagogia culturalmente relevante” (PCR) como uma abordagem que “[...] não apenas se volta para o desempenho dos estudantes, mas também os ajuda a aceitar e afirmar sua identidade cultural enquanto desenvolvem perspec-

tivas críticas que desafiam as desigualdades que as escolas (e outras instituições) perpetuam”. O ensino culturalmente relevante é uma maneira de “[...] capacitar os estudantes em termos intelectuais, sociais, emocionais e políticos, usando referentes culturais para disseminar conhecimentos, habilidades e atitudes” (Ladson-Billings, 1994, p. 18).

Os estudantes também precisam experimentar um forte senso de conexão com outros estudantes. As escolas podem usar diferentes estratégias para facilitar essa cultura. Algumas escolas usam um “sistema doméstico”, dividindo os estudantes em grupos menores com professores designados para apoio social e ajudando os estudantes a desenvolverem conexões sociais. Outras escolas desenvolveram um programa de “amigos”, conectando recém-chegados a estudantes mais experientes que compartilham sua língua materna.

Além disso, para promover um senso de pertencimento robusto, as escolas devem priorizar a segurança de seus estudantes. Para evitar casos de *bullying*, os educadores devem estabelecer e demonstrar expectativas claras para todos os estudantes. É essencial fornecer exemplos explícitos do que constitui o comportamento de *bullying*, incentivando os estudantes a relatarem quaisquer incidentes de *bullying*, sejam eles vivenciados pessoalmente ou testemunhados, por meio de mecanismos de denúncia de fácil acesso. As consequências de se envolver em *bullying* devem ser claramente comunicadas e aplicadas. É crucial que os educadores monitorem e documentem ativamente quaisquer sinais de *bullying* dentro da comunidade escolar. Além disso, os educadores devem solicitar que as famílias se abstenham de normalizar ou desculpar casos de *bullying*, enfatizando a importância de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo para todos os estudantes.

Uma estratégia simples para promover o pertencimento é o uso de períodos de “orientação” ou de “sala de estudo” no ensino médio (Bajaj et al., 2022, Estratégia #7). Em geral, o período de orientação consiste em um período agendado periodicamente pelo menos duas vezes por semana (de 30 a 45 minutos), no qual um professor acompanha um grupo de dez a vinte estudantes durante o ano letivo ou, em algumas escolas, ao longo de sua carreira de quatro anos (ou mais) no ensino médio, servindo como defensor e fonte de apoio. Os períodos de orientação são um momento para que os professores

1. verifiquem com os estudantes as notas, a frequência ou outros problemas;
2. identifiquem quaisquer problemas e ofereçam apoio;
3. envolvam-se na comunicação entre a escola e o lar;
4. criem um grupo de colegas;
5. facilitem a integração dos estudantes na comunidade escolar maior.

Os programas de orientação permitem que o professor se concentre no desenvolvimento holístico dos estudantes e conecte os estudantes com uma “orientação consistente com adultos” e com um “grupo estável de colegas que se reúne regularmente” (Forte; Schurr, 1993, p. 117). A *Educational Alliance* identificou cinco dimensões de sucesso

para períodos de orientação: (1) propósito declarado; (2) organização séria; (3) conteúdo relevante ao programa de orientação; (4) avaliação continuada; e (5) liderança forte (Osofsky; Sinner; Wolk, 2003). Conforme é mostrado na Quadro 3, os períodos de orientação ajudam a atingir seis objetivos principais.

**Quadro 3 – Dimensões da Orientação para Estudantes Recém-chegados**

Dimensões	Objetivos	Exemplos de atividades	FORTES RELAÇÕES ENTRE COLEGAS E DE ADULTO COM ESTUDANTE
1. <i>Progressão Escolar</i>	Garantir a frequência com regularidade e a persistência acadêmica, e que a progressão escolar seja adequado para a conclusão do ensino médio/conclusão dos requisitos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar periodicamente a frequência, os relatórios de progressão e as notas;</li> <li>• abordar quaisquer obstáculos para concluir a lição de casa e as tarefas;</li> <li>• estabelecer contato com outros professores, se necessário.</li> </ul>	
2. <i>Promoção (Advocacy)</i>	Promover serviços e apoios adicionais dentro da escola e/ou encaminhar o estudante para serviços fora da escola, se necessário.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conferir e monitorar individualmente o bem-estar geral;</li> <li>• encaminhar para assistente social escolar, assistência jurídica, profissional de saúde ou outros serviços;</li> <li>• envolver-se em iniciativas no âmbito da escola ou do distrito para apoiar os estudantes, como defender políticas de cidades-santuário ou refúgio seguro.</li> </ul>	
3. <i>Apoio Socioemocional</i>	Utilizar uma abordagem informada sobre trauma para envolver os estudantes e promover uma comunicação aberta junto a cada estudante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar periodicamente com estudantes sob orientação se existem desafios a identificar;</li> <li>• realizar atividades de orientação, como exercícios de escrita em diário, artes ou movimento que possam abordar emoções complexas.</li> </ul>	
4. <i>Conexão</i>	Construir um senso de identidade de grupo e camaradagem dentro do grupo de orientação para promover uma rede de apoio forte entre colegas, especialmente para estudantes que possam não fazer parte de um grupo social de colegas já formado na escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de uma atividade em grupo como coletivo (por exemplo, passeios, criação do nome de um grupo, quadro de avisos coletivo, lista compartilhada de reprodução de músicas etc.);</li> <li>• comemorar em grupo o aniversário de cada estudante sob orientação;</li> <li>• alternar os dias em que os estudantes podem compartilhar um talento, uma história, uma foto, música ou uma receita/item alimentar.</li> </ul>	
5. <i>Compartilhamento de Informações</i>	Proporcionar tempo para que orientador e estudantes compartilhem informações uns com os outros durante o período de orientação sobre, por exemplo, recursos da comunidade, estágios, serviços sociais como programas gratuitos de internet etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter tempo para anúncios e compartilhamento de informações durante a orientação;</li> <li>• criar uma lista de e-mail ou um tópico de texto/WhatsApp para que os estudantes sob orientação compartilhem informações uns com os outros.</li> </ul>	
6. <i>Preparação para a Faculdade/Profissão</i>	Dedicar tempo durante a orientação para planejamento orientado para o futuro para garantir que todos os estudantes estejam cientes dos prazos e oportunidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturar o tempo nos anos finais do ensino médio para orientar os estudantes sobre inscrição para cursos de tecnologia e superiores;</li> <li>• participar de uma visita a uma faculdade local como grupo de orientação;</li> <li>• acompanhar os prazos de inscrição para bolsas de estudo, estágios e faculdades e pedir aos estudantes que trabalhem nas inscrições durante o período de orientação.</li> </ul>	

Fonte: Adaptado de Osofsky, Sinner e Wolk (2003).

Os períodos de orientação não são uma panaceia, mas oferecem um caminho importante para garantir que os problemas sejam identificados e abordados em tempo hábil.

Outra estratégia para construir um forte senso de pertencimento é recrutar professores e funcionários multilíngues e imigrantes (Bajaj et al., 2022, Estratégia #9). Pesquisas demonstram o poder de uma equipe educacional diversificada. Os estudantes precisam ver a si mesmos e sua comunidade representados entre o corpo docente (Gershenson; Hansen; Lindsay, 2021; Cherng; Halpin, 2016). Educadores bilíngues desempenham papéis cruciais como instrutores, intérpretes, desenvolvedores de currículos e orientadores. Suas habilidades linguísticas e conhecimento cultural beneficiam seus estudantes e ajudam a elevar e afirmar o status de outras línguas. Algumas escolas adotam uma estratégia de “crescer por conta própria” que recruta educadores da comunidade que investem em permanecer no local. Esses programas devem abordar as barreiras financeiras e a falta de apoio que os candidatos à formação de professores às vezes enfrentam. Membros multilíngues da equipe de imigrantes, inclusive funcionários de secretaria, orientação e zeladoria, também são cruciais.

Ex-alunos são recursos poderosos e mentores para estudantes imigrantes (Bajaj et al., 2022, Estratégia #20). Podem servir como modelos e defensores, e podem antecipar mais facilmente os obstáculos ou barreiras enfrentadas pelos estudantes (Gardner, 2022). Podem até se tornar membros da equipe, pois suas fortes conexões com a comunidade ajudam os educadores responsivos a evitarem erros. Envolver ex-alunos que já estiveram na mesma posição que os estudantes atuais pode ser uma abordagem impactante para ajudar os estudantes a se imaginarem no ensino superior ou em ambientes profissionais no futuro. As escolas têm efetivamente utilizado plataformas de mídia social como o WhatsApp para manter conexões com ex-alunos e envolvê-los em atividades como painéis de ex-alunos, programas de mentoria ou até mesmo como membros da equipe dentro da escola. Ao convidar ex-alunos para reuniões, celebrações, feiras, sessões de informação e outros eventos, as escolas podem efetivamente incorporar sua valiosa experiência, conhecimento e redes. Essa abordagem inclusiva proporciona aos estudantes orientações, opiniões e perspectivas valiosas, além de promover um senso de pertencimento e motivação para seu próprio sucesso futuro.

## **Apoios Específicos para Estudantes Imigrantes e Refugiados**

Estratégias baseadas em pesquisa para pedagogia de alta qualidade são boas para todos os estudantes, incluindo estudantes imigrantes e refugiados. Isso inclui estratégias como: agrupamento proposital que é revisitado e revisado com frequência, dependendo dos objetivos de aprendizagem (Bajaj et al., 2022, Estratégia #3); educação diferenciada e design universal para aprendizagem (Bajaj et al., 2022, Estratégia #4); e avaliação continuada e formativa e aprendizagem e avaliação baseadas

em projetos (Bajaj et al., 2022, Estratégia #6). Além disso, em nível escolar, as lideranças podem adotar uma série de práticas que beneficiam os estudantes multilíngues, como o estabelecimento de uma governança escolar democrática, a integração de *coaching* ciente das necessidades dos estudantes multilíngues, o envolvimento na investigação da equipe de professores, a integração da aprendizagem socioemocional ao planejamento escolar e o desenvolvimento de uma estrutura de dados do estudante multilíngue (ver Bajaj et al., 2022, Estratégias #8 e #10; ver também Auslander; Yip, 2022). Além disso, existem alguns apoios específicos necessários para estudantes imigrantes e refugiados.

### *Considerar se a Separação Temporária Compensa a Integração*

Primeiro, os educadores devem considerar quando e por quanto tempo é benéfico separar estudantes imigrantes e refugiados (Bajaj et al., 2022, Estratégia 3). Há um perigo para a separação a longo prazo, como programas de idiomas independentes ou acompanhamento de estudantes. O rastreamento demonstrou ser deletério para o desempenho acadêmico dos estudantes categorizados como aprendizes da língua-alvo (Callahan, 2005; Swail et al., 2005). Estudiosos argumentaram que o rastreamento e o agrupamento de habilidades têm poucos benefícios acadêmicos e servem para promover a estigmatização social baseada em classe e a alienação da escolaridade, fornecendo acesso ao conhecimento de alto status para alguns e negando-o a outros (por exemplo, Oakes, 1985).

No entanto, existem programas escolares que separam estrategicamente os estudantes imigrantes e refugiados por um período curto e especificado. Por exemplo, os programas para recém-chegados são programas pequenos e restritos para estudantes que estão no país por um período limitado de tempo (em geral seis meses ou menos). São adaptados às necessidades dos estudantes recém-chegados, fornecendo aos bilíngues emergentes o ensino intensivo de idiomas, ao mesmo tempo em que apoiam o ensino da área de conteúdo (Short; Boyson, 2012). Os programas podem ser de dia inteiro ou parcial; podem ser estabelecidos para qualquer nível de ensino; podem ser programas dentro de uma escola, locais separados ou escolas completas.

Além disso, os estudantes que estão menos familiarizados com a ênfase na aprendizagem baseada em pesquisa e no pensamento crítico podem precisar de mais tempo para se adaptar ao modelo pedagógico. Os estudantes podem ter frequentado anteriormente escolas que enfatizavam a memorização ou exigiam gêneros de escrita diferentes. As pedagogias são profundamente culturais; encapsulam ideias sobre como os jovens aprendem (por exemplo, Schweisfurth, 2013). Os estudantes podem achar essa mudança pedagógica desafiadora e podem se beneficiar de instruções explícitas sobre as expectativas pedagógicas.

Estudantes com Educação Formal Limitada e Interrompida, ou SLIFE, muitas vezes têm necessidades específicas (Bajaj et al., 2022, Estratégia #5). Podem ter grandes lacunas em sua educação formal devido

a agitação política, trauma, violência ou restrições financeiras em seus países de origem (Custodio; O’Loughlin, 2017; Hos, 2016). Os estudantes SLIFE são verdadeiramente heterogêneos; mesmo entre estudantes de um mesmo país, pode haver uma grande diversidade linguística e cultural. Dada a interrupção de sua educação, ao chegar ao país de acolhimento enfrentam uma necessidade urgente de aprender conteúdo acadêmico e o idioma de destino antes de exceder o limite legal de idade para permanecer no ensino médio e ‘serem velhos demais’ para o sistema (Umansky et al., 2018).

Os estudantes SLIFE têm necessidades específicas de linguagem, alfabetização, acadêmicas, socioemocionais e culturais. Precisam de programas de aprendizagem que:

- abordem sua aculturação ao novo sistema escolar;
- atendam às suas necessidades socioemocionais (pobreza, transtorno de estresse pós-traumático [TEPT], separação ou reunificação familiar etc.);
- proporcionem alfabetização inicial focada apropriada para adolescentes;
- ofereçam ensino de habilidades acadêmicas focadas para preencher lacunas no conhecimento;
- integrem conteúdo e ensino de idiomas (WIDA, 2020, p. 2).

As escolas podem responder às necessidades de estudantes SLIFE de diferentes maneiras. Escolas com populações de SLIFE maiores podem criar salas de aula separadas para SLIFE, permitindo que os estudantes permaneçam nelas por até dois anos, a fim de ter aulas de conteúdo em sua língua materna e cursos intensivos para desenvolver a língua-alvo. Outras escolas incorporam os estudantes SLIFE, mas fornecem serviços ou apoios para avanço.

Independentemente do cenário, os estudantes SLIFE se beneficiam de “[...] um foco explícito no desenvolvimento da linguagem, com trabalho de pronúncia contextualizado, desenvolvimento de vocabulário e frases e estrutura do discurso entremeadas às aulas”, em salas de aula colaborativas com “modelagem e andaimes” suficientes por meio, por exemplo, de “imagens, mapas conceituais e quadros de frases” (Castellón et al., 2015, p. 7). Nessas aulas, as atividades práticas que ativam o conhecimento prévio e “[...] valorizam as experiências e perspectivas dos estudantes” são “[...] projetadas para incentivar a comunicação determinada usando linguagem cognitivamente desafiadora e específica da disciplina e textos complexos” e “[...] incentivam a externalização da aprendizagem dos estudantes para que os professores possam avaliar e monitorar formativamente a compreensão do conteúdo pelos estudantes” (Castellón et al., 2015, p. 7).

### *Fornecer Programação Após o Horário das Aulas, no Fim de Semana e no Verão*

Os estudantes imigrantes, e especialmente os estudantes SLIFE, podem precisar de horas adicionais de ensino; as escolas podem ofe-

recer esse apoio por meio de programas após as aulas e/ou de verão, que fornecem apoio acadêmico e linguístico fundamental que complementa o que acontece na sala de aula (Bajaj et al., 2022, Estratégia #15). A participação nessas atividades pode levar a desempenho acadêmico mais alto, menores taxas de abandono e a continuação dos estudos após o ensino médio. As atividades sociais, cívicas, culturais e esportivas ajudam a construir o desenvolvimento pessoal, a autoconfiança e as habilidades interpessoais e de liderança dos estudantes (Deutsch, 2017). Os programas também ajudam os jovens a pensarem no futuro e a explorar caminhos acadêmicos e profissionais após o ensino médio. Professores e lideranças escolares precisam pensar criativamente sobre como podem oferecer essas oportunidades, recrutando educadores e voluntários e desenvolvendo parcerias com organizações locais.

Voluntários treinados de uma organização local ou de uma universidade que ofereça cursos para a comunidade ou de aprendizagem de serviços podem fornecer excelente apoio em tutoria, prática de idiomas e ajuda na lição de casa. Para garantir a participação ideal, é aconselhável organizar sessões de tutoria dentro das instalações da escola, considerando os desafios de transporte que os estudantes podem enfrentar. A oferta de sessões de tutoria no mesmo lugar também permite que os tutores se comuniquem com os professores, se necessário, promovendo a colaboração e a coordenação. Ao recrutar e treinar tutores, é fundamental identificar indivíduos que possam fornecer assistência específica no assunto, além de oferecer apoio linguístico. Sempre que possível, as escolas devem se esforçar para recrutar tutores que possam se comunicar no(s) mesmo(s) idioma(s) dos estudantes. Estabelecer emparelhamentos de longo prazo entre estudantes e tutores é particularmente benéfico, pois propicia tempo suficiente para que os estudantes desenvolvam uma sensação de conforto e relacionamento com seus tutores.

A tutoria de colegas depois do turno escolar oferece outra possibilidade. As escolas que atendem principal ou exclusivamente os recém-chegados em geral os agrupam com colegas mais experientes no mesmo idioma: os estudantes veteranos ajudam a traduzir o conteúdo e a integrar novos estudantes aos grupos de colegas e oferecem tutoria sobre assuntos específicos. A tutoria entre pares é particularmente eficaz quando os colegas recebem treinamento sobre como ser tutor (ver, por exemplo, Fuchs et al., 1994; Miller; Topping; Thurston, 2010).

Programas culturais, linguísticos, esportivos e de liderança oferecidos depois do horário das aulas oferecem aos estudantes oportunidades valiosas de participar, promover um senso de pertencimento, fazer novos amigos, aprender a interagir com pessoas de diferentes origens e gerenciar o estresse. Um estudo com estudantes recém-chegados e refugiados no Arizona e em Nova York descobriu que os estudantes que participavam de atividades e clubes extracurriculares, oferecidos ou não por sua escola, experimentavam um senso mais forte de pertencimento e inclusão escolar (Russell et al., 2021). Os estudantes elogiam a importância dos clubes que os ajudam a preservar e celebrar suas pró-

prias tradições e línguas culturais, bem como as chances oferecidas por esses clubes de interagir uns com os outros, falar em sua língua materna e compartilhar e celebrar diferentes aspectos de suas tradições familiares e culturais (Mendenhall; Bartlett, 2018).

A programação de fim de semana amplia as oportunidades para os estudantes recém-chegados. As escolas podem abrir no sábado, pagando aos professores para ajudar os estudantes que precisam de apoio acadêmico; também podem fazer parceria com uma organização comunitária para orientar os estudantes não apenas em tarefas, mas também em pedidos de emprego, inscrição em faculdade e para bolsas de estudo.

O programa de ensino de verão tem um grande impacto no desempenho dos estudantes, particularmente para os SLIFE (por exemplo, Atteberry; McEachin, 2016; Gershenson, 2013). Os programas de verão têm um impacto positivo no senso de pertencimento dos estudantes e na transição para novos ambientes escolares (Symons; Ponzio, 2019). Em alguns distritos, foram criadas escolas para recém-chegadas para apoiar especificamente os estudantes na adaptação a diferentes culturas educacionais. Esses programas de verão não apenas ajudam os estudantes a desenvolverem suas habilidades em linguagem acadêmica, mas também oferecem oportunidades valiosas de receber créditos. Como os estudantes bilíngues emergentes geralmente gastam uma quantidade significativa de tempo nas aulas de idiomas, podem perder o prazo para conclusão de cursos recomendados ou exigidos para a graduação do ensino médio ou o ingresso na faculdade (Kanno; Kangas, 2014; Umansky, 2016). Os programas de verão para recuperação de créditos oferecem aos estudantes a chance de desenvolver sua proficiência no idioma-alvo, familiarizar-se com as plataformas tecnológicas comumente usadas nas escolas e preencher os créditos necessários para a graduação. Esses programas desempenham um papel fundamental para garantir a progressão escolar e o êxito dos estudantes.

### *Apoiar a Saúde Física e Mental dos Estudantes*

Os estudantes imigrantes e refugiados se beneficiam quando as escolas se tornam centros de serviços essenciais, como o acesso à atenção à saúde (Bajaj et al., 2022, Estratégia #13). O acesso a serviços de saúde física e mental em um ambiente escolar demonstrou aumentar efetivamente o bem-estar, especialmente para estudantes que vivem na pobreza (Bundy et al., 2006) e para aqueles que podem não ter seguro ou não ter acesso a serviços públicos. A infraestrutura escolar estabelecida e a forte relação com as famílias permitem que os estudantes acessem informações e serviços confiáveis que a escola coordenou com organizações comunitárias e outros prestadores de serviços. É importante ressaltar que os estudantes podem receber esses recursos sem a preocupação de serem enganados, cobrados em excesso ou denunciados como imigrantes não autorizados. Muitas vezes os serviços de saúde mental estão sujeitos ao estigma dentro das comunidades de imigrantes e refu-

giados, apesar da significativa necessidade de intervenções para lidar com o trauma vivido por jovens e famílias. É fundamental reconhecer e lidar com esse estigma para garantir que o apoio adequado seja fornecido àqueles que precisam, reconhecendo os desafios que enfrentaram ou ainda possam estar enfrentando.

Os serviços de saúde escolar podem abranger várias opções, incluindo centros de saúde ou clínicas móveis situadas nos campi escolares. Estas instalações oferecem uma gama de serviços essenciais, como atenção primária à saúde, cuidados em saúde mental e comportamental, atenção à saúde bucal, educação em saúde e nutrição, orientação sobre abuso de substâncias, gestão de casos e outros apoios necessários (Health Resources and Service Administration, 2017). Além disso, a existência de clínicas de vacinas dentro das escolas pode melhorar significativamente a acessibilidade às imunizações. Outra abordagem para fornecer esses serviços é por meio de encaminhamentos para organizações externas que colaboram com as escolas para atender sua população estudantil, muitas vezes financiadas por programas estatais ou organizações de caridade que oferecem serviços gratuitos ou de baixo custo às comunidades. Essas estratégias garantem que os estudantes recebam cuidados de saúde integral e vital, ao mesmo tempo em que promovem seu bem-estar geral dentro do ambiente escolar.

Uma abordagem escolar completa para o bem-estar dos estudantes recém-chegados pode coordenar e alinhar os esforços para o bem-estar dos estudantes. É essencial integrar uma abordagem informada sobre trauma para construir relações bem-sucedidas com as populações de estudantes recém-chegados, muitos dos quais podem ser menores desacompanhados, refugiados, asilados e/ou estudantes com o ensino formal interrompido.

### *Fornecer Serviços Legais e Informações Jurídicas*

Colocar a criança no centro do contexto de suas realidades sociais, econômicas e políticas requer um reconhecimento dos status de imigração às vezes precários dos estudantes (Bajaj et al., 2022, Estratégia #17). O medo da deportação – sua própria ou de membros da família – tem impactos negativos no desempenho escolar devido ao absentismo e à saúde mental dos estudantes, e aumenta o risco de desistência (Kirksey; Sattin-Bajaj, 2021).

Educadores e escolas dedicados a atender os recém-chegados tomaram medidas proativas para enfrentar de diversas maneiras os desafios enfrentados pelos estudantes migrantes não autorizados. Essas iniciativas visam melhorar o envolvimento acadêmico e o bem-estar geral dos estudantes, oferecendo informações e recursos valiosos. Por exemplo, as escolas podem organizar sessões de informação, criar políticas escolares de apoio e promover parcerias que ajudem os estudantes e suas famílias a navegarem em seu status legal (Cunningham, 2021). Muitas escolas também realizam oficinas sobre direitos legais, tornando essas informações essenciais prontamente disponíveis para os es-

tudantes e suas famílias por meio de cartazes informativos em todas as instalações da escola. Esses esforços demonstram o compromisso de apoiar estudantes migrantes não autorizados e garantir seu acesso aos recursos necessários, promovendo um ambiente educacional seguro e inclusivo. A lista de verificação a seguir, extraída da organização *Learning for Justice* (Collins, 2020), oferece sugestões para reflexão e planejamento para educadores e lideranças escolares ao se questionarem “Como sua escola está apoiando estudantes e famílias indocumentados?”

- *Matrícula.* Quais informações devem ser fornecidas para que os estudantes se matriculem? Como sua escola ou distrito garante que você não está exigindo que estudantes ou famílias divulguem seu status de cidadania?
- *Serviços Estudantis.* Quais informações devem ser fornecidas para que os estudantes acessem serviços extracurriculares ou de apoio? Confira as políticas de atletismo, inscrições para serviços especiais, inscrições gratuitas e reduzidas para almoço, políticas de transporte, recursos para estudantes em situação de insegurança alimentar ou sem-teto e muito mais.
- *Recursos Familiares.* Como os serviços de tradução são geridos por sua escola ou distrito? Quem é responsável por garantir que todas as informações estejam disponíveis em todas as línguas maternas? Quais recursos comunitários estão disponíveis para as famílias, incluindo conexões com apoio jurídico gratuito, escritórios jurídicos e apoio alimentar e de saúde para famílias indocumentadas? Onde essas informações estão disponíveis?
- *Interações de Aplicação da Lei.* Em que circunstâncias as autoridades podem interagir com os estudantes no seu campus? Quem serve como ponto de contato para a aplicação da lei? Quem garante que as diretrizes de [privacidade do estudante] sejam seguidas? (Collins, 2020, parágrafos 30-34)

Os imigrantes não autorizados podem se sentir inseguros sobre em quem confiar em relação a informações legais precisas ou se podem acessar com segurança os serviços estaduais (Immigrant..., 2018); o papel da escola como um “refúgio seguro” e local de informações e recursos para as famílias não pode ser subestimado.

### *Desenvolver Parcerias Comunitárias*

Uma estratégia para atender jovens refugiados e imigrantes é desenvolver parcerias comunitárias (Bajaj et al., 2022, Estratégia #18). As parcerias constituem grandes benefícios para os estudantes e suas famílias, inclusive apoio à aprendizagem e oportunidades extracurriculares. As parcerias podem complementar, enriquecer ou ampliar o currículo acadêmico (Decker; Decker; Brown, 2007; Sanders, 2006). Com base em seu estudo de mais de trinta parcerias bem-sucedidas destinadas a apoiar as necessidades dos estudantes de minorias linguísticas, Adger e Locke (2000, p. 23-24) observam que parcerias eficazes devem:

- garantir que os parceiros em potencial estejam totalmente comprometidos com a parceria;
- manter a comunicação;
- garantir uma liderança forte no nível do programa;
- começar pequeno e construir com cuidado;
- procurar oportunidades.

As escolas podem fazer parcerias com muitas organizações comunitárias, inclusive aquelas que se concentram em serviços sociais, saúde, artes, busca de formação pós-educação básica e profissional e engajamento cívico, para citar algumas.

## Implicações e Conclusões

As estratégias apresentadas neste artigo oferecem aos educadores e funcionários de escola várias ideias e abordagens para humanizar a educação. As escolas humanizadoras adotam uma abordagem baseada em atributos para os estudantes e suas famílias. Elas reconhecem que os estudantes imigrantes têm passado, presente e futuro transnacionais. Desenvolvem ativamente na escola uma cultura de pertencimento e fortes relações com professores e colegas. Empregam abordagens pedagógicas sólidas e fornecem apoios específicos aos estudantes imigrantes. Conforme Salazar (2013, p. 124), com base em Freire, disse: “Os educadores são responsáveis por promover um mundo mais plenamente humano por meio de seus princípios e práticas pedagógicas”. Guiados por esses princípios e estratégias associadas, os educadores podem perseguir o objetivo de Freire de construir instituições e processos educacionais que humanizem, permitindo que professores e estudantes desfrutem de uma humanidade mais plena.

Tradução de Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 2 de julho de 2023  
Aprovado em 9 de outubro de 2023

## Referências

- ADGER, Carolyn Temple; LOCKE, Jennifer. Broadening the base: School/community partnerships serving language minority students at risk. **CREDE – Center for Research on Equity, Diversity and Excellence**, UC Berkeley, Center for Applied Linguistics, p. 2-29, 2000.
- ATTEBERRY, Allison; MCEACHIN, Andrew. School’s out: Summer learning loss across grade levels and school contexts in the U.S. today. In: ALEXANDER, Karl; PITCOCK, Sarah; BOULAY, Matthew (Ed.). **The summer slide: What we know and can do about summer learning loss**. New York: Teachers College Press, 2016. P. 35-54.
- AUSLANDER, Lisa, YIP, Joanna. **School-wide systems for multilingual learner success**. Reino Unido: Routledge, 2022.
- BAJAJ, Monisha et al. **Humanizing Education for Immigrant and Refugee Youth: 20 Strategies for the Classroom and Beyond**. New York: Teachers College Press, 2022. (The Teaching for Social Justice Series).

BAJAJ, Monisha; ARGENAL, Amy; CANLAS, Melissa. Between rights and realities: Human rights education for immigrant and refugee youth in an urban public high school. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 48, n. 2, p. 124-140, 2017. Available in: <https://doi.org/10.1111/aeq.12189>. Checked on: 8 out. 2023.

BAJAJ, Monisha; ARGENAL, Amy; CANLAS, Melissa. Socio-politically relevant pedagogy for immigrant and refugee youth. *Equity & Excellence in Education*, v. 50, n. 3, p. 258-274, 2017. Available in: <https://doi.org/10.1080/10665684.2017.1336499>. Checked on: 8 out. 2023.

BAJAJ, Monisha; BARTLETT, Lesley. Critical transnational curriculum for immigrant and refugee youth. *Curriculum Inquiry*, v. 47, n. 1, p. 25-35, 2017. Available in: <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254499>. Checked on: 8 out. 2023.

BAJAJ, Monisha; SURESH, Sailaja. The “warm embrace” of a newcomer school for immigrant & refugee youth. *Theory into Practice*, v. 57, n. 2, p. 91-98, 2018. Available in: <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1425815>. Checked on: 8 out. 2023.

BARTLETT, Lesley; GARCÍA, Ofelia. **Additive schooling in subtractive times: Bilingual education and Dominican immigrant youth in the heights.** Nashville: Vanderbilt University Press, 2011.

BARTLETT, Lesley; MENDENHALL, Mary; GHAFAR-KUCHER, Ameena. Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 60, p. 109-119, 2017. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.005>. Checked on: 8 out. 2023.

BRASIL. Serviços e Informações do Brasil. In ten years, the number of new immigrants in Brazil grows by 24.4%. **Gov.br**, Brasília, 6 May 2022. Available in: <https://www.gov.br/en/government-of-brazil/latest-news/2022/in-ten-years-the-number-of-new-immigrants-in-brazil-grows-24-4#>. Checked on: 2 out. 2023.

BUNDY, Donald et al. School-based health and nutrition programs. In: JAMISON, Dean et al. (Ed.). **Disease control priorities in developing countries.** Washington: Oxford University Press; World Bank, 2006. Available in: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK11783>. Checked on: 8 out. 2022.

CALLAHAN, Rebecca. Tracking and high school English learners: Limiting opportunity to learn. *American Educational Research Journal*, v. 42, n. 2, p. 305-328, 2005. Available in: <https://doi.org/10.3102/00028312042002305>. Checked on: 8 out. 2022.

CASTELLÓN, Martha et al. **Schools to learn from: How six high schools graduate English language learners college and career ready.** Stanford: Stanford – Graduate School of Education, 2015. Available in: <https://ell.stanford.edu/sites/default/files/Schools%20to%20Learn%20From%20.pdf>. Checked on: 8 out. 2022.

CHERNG, Hua-Yu Sebastian; HALPIN, Peter. The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus White teachers. *Educational Researcher*, v. 45, n. 7, p. 407-420, 2016. Available in: <https://doi.org/10.3102/0013189X16671718>. Checked on: 8 out. 2022.

COLLINS, Cory. Toolkit for “School as Sanctuary”. *Learning for Justice*, v. 65, 2020. Available in: <https://www.learningforjustice.org/magazine/fall-2020/toolkit-for-school-as-sanctuary>. Checked on: 8 out. 2023.

CREATING a college-going culture for English language learners. *Colorín Colorado*, Arlington, 2008. Available in: <http://www.colorincolorado.org/article/28915/>. Checked on: 30 set. 2023.

CUNNINGHAM, Greg. **What educators need to know about immigration law: Supporting immigrant, undocumented, and refugee students.** New York: Teachers College Press, 2021.

CUSTODIO, Brenda; O'LOUGHLIN, Judith. **Students with interrupted formal education: Bridging where they are and what they need.** California: Corwin Press, 2017.

DECKER, Virginia; DECKER, Larry; BROWN, Pamela. **Diverse partnerships for student success: Strategies and tools to help school leaders.** Melbourne: Rowman & Littlefield Education, 2007.

DEUTSCH, Nancy et al. Let's talk about after-school: The promises and challenges of positive youth development for after-school research, policy, and practice. In: DEUTSCH, Nancy et al. (Ed.). **After-school programs to promote positive youth development: Integrating research into practice and policy.** Volume 1. Cham: Springer, 2017. P. 45-68.

DYRNESS, Andrea; ABU EL-HAJ, Thea Renda. Reflections on the field: The democratic citizenship formation of transnational youth. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 51, n. 2, p. 165-177, 2020. Available in: <https://doi.org/10.1111/aeq.12294>. Checked on: 2 out. 2023.

FENNER, Diane Staehr. **Advocating for English learners: A guide for educators.** California: Corwin, Tesol, 2014.

FORTE, Imogene; SCHURR, Sandra. **Definitive middle school guide: A handbook for success.** Nashville: Incentive, 1993.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: Culture, power and liberation.** Connecticut: Bergin & Garvey, 1985.

FUCHS, Lynn et al. The nature of student interactions during peer tutoring with and without prior training and experience. **American Educational Research Journal**, v. 31, p. 75-103, 1994. Available in: <https://doi.org/10.3102/00028312031001075>. Checked on: 2 set. 2023.

GARCÍA, Ofelia. Theorizing translanguaging for educators. In: CELIC, Christina; SELTZER, Kate (Ed.). **Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators.** New York: CUNY-NYSIEB, 2012. P. 1-6. Available in: <https://www.cuny-nysieb.org/project/translanguaging-guidesresources/>. Checked on: 2 set. 2023

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana Ibarra; SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning.** Baltimore: Brookes, 2016.

GARCÍA, Ofelia; KLEYN, Tatyana. **Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments.** New York, London: Routledge, 2016.

GARCÍA, Ofelia; MENKEN, Kate. Cultivating an ecology of multilingualism in schools. In: SPOLSKY, Bernard; INBAR-LOURIE, Ofra; TANNENBAUM, Michal (Ed.). **Challenges for Language Education and Policy.** New York, London: Routledge, 2015. P. 95-108.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, bilingualism, and education.** London: Palgrave MacMillan, 2014.

GARDNER, Trevor. The benefits of an alumni mentorship program for students. **Edutopia**, 2022. Available in: <https://www.edutopia.org/article/benefits-alumni-mentorship-program-students>. Checked on: 3 set. 2023.

GERSHENSON, Seth. Do summer time-use gaps vary by socioeconomic status? **American Educational Research Journal**, v. 50, n. 6, p. 1219-1248, 2013. Available in: <https://doi.org/10.3102/0002831213502516>. Checked on: 3 set. 2023.

GERSHENSON, Seth; HANSEN, Michael; LINDSAY, Constance. **Teacher diversity and student success: Why racial representation matters in the classroom.** Cambridge: Harvard University Press, 2021.

GOLDENBERG, Claude. Unlocking the research on English learners: What we know – and don't yet know – about effective instruction. **American Educator**, v. 37, n. 2, p. 4-11, 2013.

GONZALES, Roberto. On the wrong side of the tracks: Understanding the effects of school structure and social capital in the educational pursuits of undocumented immigrant students. **Peabody Journal of Education**, v. 85, n. 4, p. 469-485, 2010. Available in: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2010.518039>. Checked on: 3 aug. 2023.

HEIMAN, Daniel et al. "Era como si esas casas no encajaban con la comunidad": Caminatas with Futurxs Maestrxs Bilingües in a Gentrifying Latinx Community. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 20, n. 1, p. 30-44, 2021. Available in: <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1864207>. Checked on: 2 ago. 2023.

IMMIGRANT students' legal rights: An overview. **Colorín Colorado**, Arlington, 2018. Available in: <https://www.colorincolorado.org/immigration/guide/rights>. Checked on: 30 set. 2023.

JAFFE-WALTER, Reva; LEE, Stacey. "To trust in my root and to take that to go forward": Supporting college access for immigrant youth in the global city. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 42, n. 3, p. 281-296, 2011. Available in: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01132.x>. Checked on: 2 ago. 2023.

JAFFE-WALTER, Reva; MIRANDA, Chandler Patton, LEE, Stacey. From protest to protection: Navigating politics with immigrant students in uncertain times. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 89, n. 2, 2019.

KANNO, Yasuko; KANGAS, Sara. "I'm not going to be, like, for the AP": English language learners' limited access to advanced college-preparatory courses in high school. **American Educational Research Journal**, v. 51, p. 848-878, 2014. Available in: <https://doi.org/10.3102/0002831214544716>. Checked on: 12 set. 2023.

KIRKSEY, J. Jacob; SATTIN-BAJAJ, Carolyn. Immigration arrests and educational impacts: Linking ICE arrests to declines in achievement, attendance, and school climate and safety in California. **AERA Open**, v. 7, 2021. Available in: <https://doi.org/10.1177/23328584211039787>. Checked on: 13 set. 2023.

KLEYN, Tatyana. Centering Transborder Students: Perspectives on Identity, Language and Schooling Between the U.S. and Mexico. **Multicultural Perspectives**, v. 19, n. 2, p. 76-84, 2017. Available in: <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1302336>. Checked on: 13 ago. 2023.

KLEYN, Tatyana. **Living, learning, and languaging across borders: Students between the US and Mexico.** London, New York: Routledge, 2021.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **The Dreamkeepers: Successful teaching for African-American students.** San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. **American Educational Research Journal**, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995. Available in: <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>. Checked on: 13 ago. 2023.

MANNING, Mandy et al. **Creating a sense of belonging for immigrant and refugee students: Strategies for K-12 educators.** New York, London: Routledge, 2022.

MENDENHALL, Mary; BARTLETT, Lesley. Academic and extracurricular support for refugee students in the US: Lessons learned. **Theory Into Practice**, v. 57, n. 2, p. 109-118, 2018. Available in: <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1469910>. Checked on: 12 ago. 2023.

MENDENHALL, Mary; BARTLETT, Lesley; GHAFAR-KUCHER, Amena. "If you need help, they are always there for us": Education for refugees in an international high school in NYC. **The Urban Review**, v. 49, n. 1, p. 1-25, 2017. Available in: <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0379-4>. Checked on: 12 set. 2023.

MENKEN, Kate; PÉREZ ROSARIO, Vanessa; VALERIO, Luis Alejandro Guzmán. Increasing multilingualism in schools: New scenery and language education policies. **Linguistic Landscape**, v. 4, n. 2, p. 101-127, 2018. Available in: <https://doi.org/10.1075/ll.17024.men>. Checked on: 23 set. 2023.

MILLER, David; TOPPING, Keith; THURSTON, Allen. Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. **British Journal of Educational Psychology**, v. 80, p. 417-433, 2010. Available in: <https://doi.org/10.1348/000709909X481652>. Checked on: 11 set. 2023.

MOLL, Luis et al. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory Into Practice**, v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992. Available in: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>. Checked on: 11 jun. 2023.

MUNTER, Judith, TINAJERO, Josefina; CAMPO, Antonio del. Engaging parents as leaders in schools with English language learners. In: HIATT-MICHAEL, Diana (Ed.). **Promising Practices for Teachers to Engage Families of English Language Learners**. Charlotte: Information Age Publishing, 2007. P. 119-134.

NSCC. National School Climate Center. Home: NSCC. NSCC, New York, 2021. Available in: <https://schoolclimate.org>. Checked on: 2 out. 2023.

OAKES, Jeannie. **Keeping track: How schools structure inequality**. Connecticut: Yale University Press, 1985.

OLIVEIRA, Gabrielle. **Motherhood across borders: Immigrants and their children in Mexico and New York**. New York: New York University Press, 2018.

OSOFSKY, Debbie; SINNER, Gregg; WOLK, Denise. **Changing systems to personalize learning: The power of advisories**. Richmond: The Education Alliance at Brown University, 2003. Available in: [http://education.vermont.gov/documents/EDU-PLP\\_The\\_Power\\_of\\_Advisories.pdf](http://education.vermont.gov/documents/EDU-PLP_The_Power_of_Advisories.pdf). Checked on: 12 out. 2023.

RODRIGUEZ, Gloria; CRUZ, Lisceth. The transition to college of English learner and undocumented immigrant students: Resource and policy implications. **Teachers College Record**, v. 111, n. 10, p. 2385-2418, 2009. Available in: <https://doi.org/10.1177/016146810911101004>. Checked on: 12 out. 2023.

RUSSELL, S. Garnett et al. **Fostering belonging and civic identity: Perspectives from newcomer and refugee students in Arizona and New York**. New York: Teachers College, Columbia University, 2021. Available in: <https://doi.org/10.7916/d8-zw9k-dv30>. Checked on: 12 set. 2023.

SALAZAR, María del Carmen. A humanizing pedagogy: Reinventing the principles and practice of education as a journey toward liberation. **Review of Research in Education**, v. 37, n. 1, p. 121-148, 2013. Available in: <https://doi.org/10.3102/0091732X12464032>. Checked on: 12 set. 2023.

SAMWAY, Katharine Davies; PEASE-ALVAREZ, Laura; PEASE-ALVAREZ, Lucinda. **Supporting newcomer students: Advocacy and instruction for English learners**. New York: W. W. Norton & Company, 2020.

- SANDERS, Mavis. **Building School-Community Partnerships**. California: Corwin Press, 2006.
- SANTOS, María et al. **Preparing English Learners for College and Career: Lessons from Successful High Schools**. New York: Teachers College Press, 2018.
- SARR, Karla Giuliano; MOSSELSO, Jacqueline. Issues in teaching refugees in U.S. schools. **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, v. 109, n. 2, p. 548-570, 2010.
- SCHWEISFURTH, Michele. **Learner-centred Education in International Perspective: Whose Pedagogy for Whose Development?** New York, London: Routledge, 2013.
- SHORT, Deborah; BOYSON, Beverly. **Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond**. Washington: Center for Applied Linguistics, 2012. Available in: <http://www.cal.org/resource-center/publications/helpingnewcomer-students>. Checked on: 2 mar. 2023.
- SIMS BISHOP, Rudine. Mirrors, windows, and sliding glass doors. **Perspectives**, v. 1, n. 3, p. ix-xi, 1990.
- SLEETER, Christine. **Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom**. New York: Teachers College Press, 2005.
- SUÁREZ-OROZCO, Carola; PIMENTEL, Allyson; MARTIN, Margary. The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. **Teachers College Record**, v. 111, n. 3, p. 712-149, 2009.
- SUÁREZ-OROZCO, Carola; SUÁREZ-OROZCO, Marcelo; TODOROVA, Irina. **Learning a new land: Immigrant students in American society**. Cambridge: Belknap Press, 2008.
- SWAIL, Watson Scott et al. **Latino students and the educational pipeline: Pathways to the bachelor's degree for Latino students**. London: Educational Policy Institute, 2005.
- SYMONS, Carrie; PONZIO, Christina. Schools Cannot Do It Alone: A Community-Based Approach to Refugee Youth's Language Development. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 33, n. 1, p. 98-118, 2019. Available in: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568543.2018.1531450>. Checked on: 2 out. 2023.
- THE WORLD BANK. **World Development Report 2023: Migrants, Refugees, and Societies**. Washington: The World Bank, 2023.
- UMANSKY, Ilana et al. **Understanding and supporting the educational needs of recently arrived immigrant English learner students: Lessons for state and local education agencies**. Mississippi: Council of Chief State School Officers, 2018. Available in: <https://ccsso.org/sites/default/files/2018-04/Understanding%20and%20Supporting%20the%20Educational%20Needs%20of%20RAIELs.pdf>. Checked on: 11 set. 2023.
- UMANSKY, Ilana. Leveled and exclusionary tracking: English learners' access to core content in middle school. **American Educational Research Journal**, v. 53, p. 1792-1833, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0002831216675404>. Checked on: 11 ago. 2023.
- UNITED STATES. Office of English Language Acquisition. **Newcomer Toolkit**. Washington: OELA, 2016. Available in: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oela/newcomers-toolkit/index.html>. Checked on: 3 out. 2023.
- WIDA. University of Wisconsin-Madison. **WIDA English language development standards framework, 2020 edition: Kindergarten-Grade 12**. Madison:

Board of Regents of the University of Wisconsin System, 2020. Available in: <https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/WIDA-ELD-Standards-Framework-2020.pdf>. Checked on: 10 set. 2023.

YOSSO, Tara. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. **Race, Ethnicity and Education**, v. 8, n. 1, p. 69-91, 2005. Available in: <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>. Checked on: 11 set. 2023.

**Lesley Bartlett** é Professora e Diretora de Estudos de Políticas Educacionais na Universidade de Wisconsin-Madison. Sua pesquisa e ensino se concentram em letramentos multilíngues, migração, métodos de pesquisa e desenvolvimento profissional de professores. É autora, coautora ou editora de nove livros, incluindo *Humanizing Education for Immigrant and Refugee Youth* (2022) e *Rethinking Case Study Research* (2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1025-8545>

E-mail: [lb2035@gmail.com](mailto:lb2035@gmail.com)

**Monisha Bajaj** é Professora de Educação Internacional e Multicultural na Universidade de São Francisco, bem como Professora Visitante na Universidade Nelson Mandela, na África do Sul. É editora e autora de oito livros e inúmeros artigos sobre questões de paz, direitos humanos, migração, justiça racial e educação. Recebeu o Prêmio de Direitos Humanos Ella Baker/Septima Clark (2015) da Divisão B da American Educational Research Association (AERA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5011-2639>

E-mail: [mibajaj@usfca.edu](mailto:mibajaj@usfca.edu)

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editor-responsável: Luís Armando Gandin

