

Vol. **1**

organizadores

Cleber Gibbon Ratto

Adilson Cristiano Habowski

Vinícius Barbosa Cannavô

Vidas e TRAVESSIAS

experiências
infantojuvenis
de migrantes
e refugiados



Vol. 1

organizadores

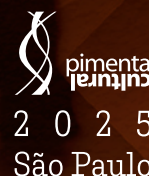
Cleber Gibbon Ratto

Adilson Cristiano Habowski

Vinícius Barbosa Cannavô

Vidas e TRAVESSIAS

experiências
infantojuvenis
de migrantes
e refugiados



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V649

Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados (v.1) / Organização Cleber Gibbon Ratto, Adilson Cristiano Habowski, Vinícius Barbosa Cannavô. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-491-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9

1. Migração infantojuvenil. 2. Refúgio. 3. Educação intercultural. 4. Sociabilidades migrantes. 5. Direitos humanos. I. Ratto, Cleber Gibbon Ratto (Org.). II. Habowski, Adilson Cristiano (Org.). III. Cannavô, Vinícius Barbosa (Org.). IV. Título.

CDD: 323.3048

Índice para catálogo sistemático:

I. Direitos Humanos

II. Migração

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	grebeshkovmaxim, kribbox.std, valourine - Freepik.com; Neha Maheen Mahfin - Unsplash
Tipografias	Acumin, Abril Display, Bee Three, Belarius Poster
Revisão	Os autores
Organizadores	Cleber Gibbon Ratto Adilson Cristiano Habowski Vinícius Barbosa Cannavô

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisienne Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação13

Prefácio23

CAPÍTULO 1

Betina Hillesheim

Caroline Couto

Letícia Aline Back

Escola como casa:

uma educação-migrante.....26

CAPÍTULO 2

Rafael Alberto González González

Jader Janer Moreira Lopes

Infancias/adolescencias diaspóricas:

reflexiones para interpelar los procesos de escolarización

de la población migrante/refugiada en América Latina.....40

CAPÍTULO 3

Leila de Carvalho Mendes

Thayra Fernandes Pereira

Processos de subjetivação

e mediação de leitura:

um exercício cartográfico sobre os *afectos*, as experiências

e a fabulação com crianças em situação de refúgio.....60

CAPÍTULO 4

Gheysa D. P. Moura

João Batista Pereira Silva

Robson Rodrigues de Paula

Acolhimento institucional de adolescentes venezuelanos LGBTQIA+ imigrantes e refugiados desacompanhados no Brasil 77

CAPÍTULO 5

Sabrina Leite Santos

Anete Abramowicz

Panorama do estatuto jurídico das crianças migrantes internacionais no Brasil 97

CAPÍTULO 6

Sandra Marcelino

Ressignificando espaços e tecendo memórias: a sociabilidade de crianças em situação de refúgio no contexto escolar em Duque de Caxias/RJ 125

CAPÍTULO 7

Maria Luiza Posser Tonetto

Renan Santos Mattos

Sueli Salva

(Re)pensando a educação em tempos de crise: por uma pedagogia decolonial com e para crianças migrantes 145

CAPÍTULO 8

Sabrina Generali

A escola como espaço de diversidade e indiferença: experiências de educadores e educadoras da rede municipal de educação de Boa Vista (RR) 164

CAPÍTULO 9

Valquiria Elita Renk

Crianças migrantes escravas:

lazer, trabalho e escolaridade no tempo

da nacionalização compulsória do ensino 188

CAPÍTULO 10

André Viana Custódio

Ismael Francisco de Souza

Johana Cabral

Crianças e adolescentes migrantes na escola:

panorama linguístico-cultural e os desafios

no processo de ensino-aprendizagem 207

CAPÍTULO 11

Flávio Santiago

Angelica Materia

O fazer educativo com crianças

e adolescentes estrangeiros

não acompanhados na Itália..... 230

CAPÍTULO 12

Janaína Moreira Pacheco de Souza

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

Yasmin Postiga da Fonseca

Um mergulho sobre si:

a constituição das narrativas e alteridades em situação

de migração/refúgio de crianças na escola 247

CAPÍTULO 13

Jara María Romero Luque

Vinícius Barbosa Cannavô

Proceso de evaluación de la competencia

lingüística y cultural en un aula de

inmersión lingüística para personas migrantes:

creación colectiva de un festival intercultural comunitario 270

CAPÍTULO 14

Carla Dias da Silveira

Patrícia Kayser Vargas Mangan

**Fundos de conhecimento
e fundos de identidade:**

em busca de uma educação inclusiva para jovens imigrantes..... 290

CAPÍTULO 15

Camila da Silva Lucena

Memórias em trânsito:

migração venezuelana, exclusão e resistência 310

CAPÍTULO 16

Milena Ribeiro Lopes

Adilson Cristiano Habowski

Cleber Gibbon Ratto

Imigrantes e refugiados infantojuvenis:

uma análise de teses e dissertações nos Programas
de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Sul..... 331

Sobre os organizadores 351

Sobre as autoras e os autores..... 352

Índice remissivo 359

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O livro “Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados”, organizado em dois volumes, constitui uma produção coletiva comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o enfrentamento das desigualdades que atravessam as infâncias e juventudes migrantes e refugiadas. Em tempos marcados pelo aprofundamento das crises humanitárias globais, pelas migrações forçadas e pela intensificação do sofrimento psicossocial de crianças e jovens deslocados, esta obra emerge como um gesto ético e político de escuta, registro e reflexão crítica sobre as experiências daqueles e daquelas que transitam por geografias, línguas, culturas e sistemas educativos distintos, muitas vezes hostis.

Este livro nasce no seio do Grupo de Pesquisa “Cultura contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas” (DGP/CNPq), coordenado pelo professor Dr. Cleber Gibbon Ratto e com vice-liderança do professor Dr. Adilson Cristiano Habowski. Na interface da Educação, Psicanálise e Ciências Sociais, o grupo problematiza como os saberes e as práticas educativas podem acolher, promover e agenciar novos modos de existir e conviver. Trata-se de um espaço de produção científica ao longo de quase duas décadas no campo da Educação, dialogando com a Psicanálise, a Teoria Social Crítica e os Estudos Culturais para compreender as complexas transformações das práticas educativas em tempos contemporâneos, especialmente no que tange aos sujeitos vulnerabilizados e aos modos como as políticas públicas, os dispositivos de poder e os discursos sociais produzem vidas e subjetividades.

O livro está também articulado ao atual projeto de Pesquisador Produtividade do CNPq (PQ/CNPq), intitulado “Observatório de sociabilidades juvenis: fronteiras da educação, clínica e cultura – fase IV:

SUMÁRIO

sofrimento psicossocial de jovens estudantes migrantes e refugiados em Canoas/RS”, cuja trajetória acumulada remonta a três fases anteriores do mesmo projeto, desenvolvidas entre 2015 e 2024. A atual fase da pesquisa tem como objetivo central compreender os percursos e percalços socioeducacionais e psíquicos vivenciados por jovens migrantes e refugiados matriculados nas redes públicas de ensino da cidade de Canoas/RS. Busca-se, a partir de uma abordagem socio-antropológica em Educação, identificar e analisar as formas de sofrimento psicossocial presentes nas narrativas desses jovens, visando à formulação e avaliação de tecnologias sociais que promovam saúde, acolhimento e qualidade de vida para essa população. A pesquisa articula referenciais da Psicanálise, da Teoria Social e dos Estudos de Juventudes e Migrações, com destaque para a produção latino-americana. O marco analítico baseia-se na Análise do Discurso foucaultiana.

A obra também se vincula ao projeto de Pós-Doutorado (PDJ/CNPq) do professor Dr. Adilson Cristiano Habowski, intitulado “Infâncias em trânsito: crianças migrantes e refugiadas nas escolas de Canoas/RS”, desenvolvido junto à Universidade La Salle e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Este projeto de investigação, com foco nas infâncias migrantes e refugiadas, compartilha do mesmo compromisso ético-epistemológico da fase IV do Observatório, aprofundando a escuta das crianças em suas experiências escolares, afetivas e culturais

Este livro também se inscreve nas ações da Cátedra UNESCO UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma, da qual o professor Adilson Cristiano Habowski participa como pesquisador da URI. A Cátedra é coordenada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), de Lisboa, e reúne 12 instituições de ensino superior do Brasil, de Portugal e da Guiné-Bissau. Organizada em grupos temáticos, a Cátedra propõe pensar a cidade como espaço educativo. O Grupo A – “Direito à Cidade”, do qual o professor Adilson faz parte, tematiza o direito coletivo à cidade, enfatizando a participação de crianças e jovens na construção de políticas públicas urbanas, as pedagogias

SUMÁRIO

urbanas, os coletivos sociais, as relações entre memória, urbanismo, identidade e educação. Assim, este livro também expressa o esforço em pensar as migrações e os refúgios infantojuvenis como parte dos desafios que interpelam a cidade e seus territórios educacionais, exigindo respostas públicas mais sensíveis, inclusivas e democráticas.

Além disso, a obra dialoga com o Grupo de Estudos em Promoção da Saúde (GEPS/DGP-CNPq) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do qual participa o doutorando Vinicius Barbosa Cannavô, também organizador destes volumes. O grupo, coordenado pela professora Dra. Cristianne Maria Famer Rocha, desenvolve o projeto “Estratégias biopolíticas e tecnologias: a produção de sujeitos contemporâneos na educação e na saúde”, centrado na análise das tecnologias e discursos que regulam os sujeitos na contemporaneidade. Com base na análise foucaultiana da biopolítica, o projeto investiga como os discursos da saúde e da educação se articulam aos dispositivos tecnológicos e aos imperativos neoliberais, especialmente em tempos pós-pandemia. As contribuições do GEPS ecoam neste livro ao oferecerem lentes críticas sobre os modos como o sofrimento psicossocial é manejado por políticas públicas e por práticas institucionais marcadas pela normatividade, pelo controle e pela performatividade.

Por fim, contamos com o prefácio do professor Dr. Darío Ranocchiari, do Instituto de Migraciones da Universidad de Granada (Espanha). Sua contribuição posiciona este trabalho no diálogo internacional sobre os direitos das crianças e jovens migrantes, (re)afirmando a centralidade da escuta e da construção coletiva do conhecimento como caminhos para uma educação intercultural, democrática e transformadora.

Assim, a expectativa é que o conjunto de pesquisas e estudos compilados nestes livros contribuam para fazer circular investigações, reflexões e práticas, no âmbito da divulgação científica, em torno dos desafios vividos por crianças e jovens em condição

SUMÁRIO

de migração e refúgio. Com este livro, nosso objetivo é expandir o diálogo em torno das investigações sobre esses grupos, dar maior visibilidade a pesquisadores do tema e interferir positivamente sobre o curso de futuras pesquisas, políticas públicas e práticas educativas de vocação intercultural voltadas a essas populações. Cada capítulo é uma tentativa de tornar visível aquilo que muitas vezes é silenciado ou negligenciado nas políticas públicas e nas práticas educativas: as histórias, os medos, as resistências e os sonhos de crianças e jovens que atravessam fronteiras em busca de vida, dignidade e futuro.

Partindo disso, apresentamos, a seguir, uma breve síntese dos capítulos que compõem o volume 1.

O capítulo 1 intitulado “Escola como casa: uma educação-migrante”, de Betina Hillesheim, Caroline Couto e Letícia Aline Back explora como uma escola no interior do Rio Grande do Sul, tornou-se um espaço de encontros. As crianças migrantes – meninas vindas da Venezuela – estão matriculadas entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública estadual que, já em 2023, contava com pelo menos um, dois, três ou quatro estudantes de outros países da América Latina em cada turma, da educação infantil ao ensino médio. A partir dessa reflexão e sem maiores pretensões, buscou-se entender o que acontece no “entre” a escola, as crianças e o fenômeno migratório.

No capítulo 2, que leva como título “Infancias/adolescencias diaspóricas: reflexiones para interpelar los procesos de escolarización de la población migrante/refugiada en América Latina”, escrito por Rafael Alberto González González e Jader Janer Moreira Lopes discorre a partir do mito babélico que representa as diferenças culturais e linguísticas que nos constituem para pensar o fenômeno migratório. Nessa perspectiva, direciona a reflexão um olhar crítico e ético que reconhece a justiça existencial e a amorosidade como a

SUMÁRIO

grande força potencial humana, pois é exatamente a diferença entre os humanos que possibilita tal leitura.

O capítulo 3, escrito por Leila de Carvalho Mendes e Thayra Fernandes Pereira, intitulado “Processos de subjetivação e mediação de leitura: um exercício cartográfico sobre os *afectos*, as experiências e a fabulação com crianças em situação de refúgio” apresenta um exercício cartográfico que investiga os processos de subjetivação a partir dos conceitos de experiência, afeto e fabulação, vivenciados por crianças imigrantes em contexto de refúgio e por crianças brasileiras, todas matriculadas em uma escola da Baixada Fluminense. A análise baseia-se em uma mediação de leitura realizada em oficinas de apoio escolar, destinadas a alunos indicados pela direção da escola por enfrentarem dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. As crianças se envolveram nas atividades de escrita e leitura, possibilitando leituras plurais a partir do fabular e do imaginar novos mundos a partir da construção de narrativas que atribuíram sentidos singulares a vida.

O capítulo 4, intitulado “Acolhimento institucional de adolescentes venezuelanos LGBTQIA+ imigrantes e refugiados desacompanhados no Brasil” de Gheysa Moura, João Batista Pereira Silva e Robson Rodrigues de Paula discorre sobre o acolhimento institucional de adolescentes venezuelanos LGBTQIA+ imigrantes e refugiados desacompanhados no Brasil entre 2018 e 2020, no contexto da Operação Acolhida. O texto analisa a eficácia das políticas públicas migratórias na recepção, documentação e interiorização desse grupo, considerando desafios e vulnerabilidades específicas. A pesquisa evidencia que é urgente repensar políticas e práticas de acolhimento para garantir proteção integral e suporte efetivo a esses jovens.

No capítulo 5, intitulado “Panorama do estatuto jurídico das crianças migrantes internacionais no Brasil” de Sabrina Leite Santos e Anete Abramowicz, o enfoque está na discussão sobre as crianças nos projetos e processos de migração a partir dos aportes

SUMÁRIO

teóricos da Sociologia da Infância, observando se a concepção das crianças enquanto sujeitos de direito e sujeitos de agência permeia estes documentos. Constatase que as crianças migrantes foram praticamente omitidas dos documentos legais durante o século XX e mesmo no início do século XXI, com base nas legislações voltadas aos direitos dos migrantes que atestam que essas crianças não eram reconhecidas como sujeitos de direitos.

O capítulo 6, como carrega como título “Ressignificando espaços e tecendo memórias: a sociabilidade de crianças em situação de refúgio no contexto escolar em Duque de Caxias/RJ” escrito por Sandra Marcelino versa sobre a ressignificação dos espaços escolares e a construção de novas memórias por crianças refugiadas no município de Duque de Caxias (RJ) destacando a escola como um espaço central para acolhimento, integração e reconstrução de identidades. A pesquisa está vinculada a um projeto acadêmico e se insere no contexto do crescente número de crianças refugiadas no mundo. O texto defende que a escola pode ser um espaço de acolhimento e valorização das identidades migrantes, onde a ressignificação do espaço escolar emerge como um processo possível, dinâmico e plural, onde as crianças refugiadas e brasileiras podem construir conjuntamente novas formas de sociabilidade e narrativas de pertencimento.

No capítulo 7, “(Re)pensando a educação em tempos de crise: por uma pedagogia decolonial com e para crianças migrantes” de Maria Luiza Posser Tonetto, Renan Santos Mattos e Sueli Salva nasce das inquietações geradas em um seminário sobre infâncias, diversidade e práticas descolonizadoras na educação infantil, ocorrido na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Em meio às discussões acadêmicas, os autores foram atravessados por uma das maiores catástrofes ambientais do estado, com enchentes que deixaram milhares de crianças e adultos desabrigados, incluindo migrantes climáticos e refugiados, como haitianos e venezuelanos. O texto reflete sobre o impacto dessas tragédias na pesquisa educacional e na vida das

SUMÁRIO

crianças, destacando sua vulnerabilidade e a necessidade de repensar práticas educacionais a partir de uma perspectiva descolonizadora.

O capítulo 8, escrito por Sabrina Generali, leva o título: “A escola como espaço de diversidade e indiferença: experiências de educadores e educadoras da rede municipal de educação de Boa Vista (RR)”. Este capítulo revela que o acolhimento de crianças migrantes nas escolas municipais de Boa Vista (RR) é predominantemente burocrático e institucionalizado, focado no acesso a vagas e benefícios sociais, mas sem um compromisso efetivo com a interculturalidade. Por consequência, observa-se a presença de xenofobia e aporofobia nas relações escolares, tanto entre educadores(as) quanto entre estudantes, sendo o preconceito frequentemente tratado apenas como bullying. Ainda, a ausência de políticas públicas estruturadas, como o ensino do português como língua de acolhimento e a formação docente, evidencia o despreparo das escolas para lidar com a diversidade migratória.

No capítulo 9, intitulado “Crianças migrantes escravas: lazer, trabalho e escolaridade no tempo da nacionalização compulsória do ensino”, Valquiria Elita Renk escreve este capítulo com o objetivo de explorar a vida das crianças e da infância nas áreas de imigração eslava no Paraná entre 1920 e 1938, com foco na escolaridade, no trabalho e no lazer. Buscou-se compreender como as crianças migrantes escravas vivenciavam esse contexto e de que maneira foram afetadas pelo processo de nacionalização compulsória do ensino. Nos achados de pesquisa, evidenciou-se que a vida das crianças migrantes escravas foi marcada pelo aprendizado do trabalho como um ethos, pelo tempo de ir à escola primária e pelo lazer e brincar, o que ajudou a conservar elementos da identidade cultural dos migrantes vivos até o presente.

O capítulo 10, “Crianças e adolescentes migrantes na escola: panorama linguístico-cultural e os desafios no processo de ensino-aprendizagem”, de André Viana Custódio, Ismael Francisco de Souza

SUMÁRIO

e Johana Cabral analisam a inclusão de crianças e adolescentes migrantes na educação básica brasileira, destacando os desafios e demandas do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à barreira linguística. O trabalho propõe a necessidade de metodologias e práticas pedagógicas voltadas à interculturalidade e diversidade linguística, contribuindo para o debate e a formulação de políticas públicas mais inclusivas.

No capítulo 11, “O fazer educativo com crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados na Itália”, escrito por Flávio Santiago e Angelica Materia analisam o fenômeno da chegada de crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados à Itália, destacando os desafios de acolhimento, integração e acesso à educação. A pesquisa contextualiza a mobilidade migratória na Itália e examina as dificuldades enfrentadas por esses jovens, incluindo barreiras linguísticas, vulnerabilidade à exploração e a falta de políticas públicas eficazes. O estudo também discute as estruturas de acolhimento e a legislação italiana voltada para esses menores, enfatizando a importância da aprendizagem do idioma e da autonomia habitacional e profissional como elementos-chave para sua integração.

Janaína Moreira Pacheco de Souza, Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga e Yasmin Postiga da Fonseca, no capítulo 12, que leva o título “Um mergulho sobre si: a constituição das narrativas e alteridades em situação de migração/refúgio de crianças na escola”, apresentam uma reflexão sobre a inclusão educacional de crianças migrantes venezuelanas em uma escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro, destacando a escola como um espaço de acolhimento e desafios pedagógicos. A pesquisa, desenvolvida no âmbito de projetos da UERJ, buscou compreender as vivências dessas crianças a partir de uma abordagem que valoriza o encontro, a escuta e a literatura como instrumentos para resgatar suas vozes silenciadas pelo deslocamento forçado. A experiência mostra que a literatura, além de estética, é política, permitindo a construção de narrativas

SUMÁRIO

que rompem com rótulos e promovem um olhar mais sensível às subjetividades dessas infâncias migrantes.

No capítulo 13, “Proceso de evaluación de la competencia lingüística y cultural en un aula de inmersión lingüística para personas migrantes: creación colectiva de un festival intercultural comunitario” Jara Maria Romero Luque e Vinícius Barbosa Cannavô centram suas discussões no impacto das migrações internacionais no contexto educacional da Andaluzia, sul da Espanha, com foco nas Aulas Temporais de Adaptação Linguística (ATAL), programas voltados à integração de estudantes imigrantes por meio do ensino do espanhol. Dado o papel histórico e geográfico da região como ponto de chegada de fluxos migratórios, a pesquisa analisa estratégias e instrumentos de avaliação das competências linguísticas e culturais desses estudantes, propondo uma abordagem decolonial, antirracista e feminista. A partir de um relato de experiência em uma aula de imersão linguística em Granada, o estudo investiga os desafios e oportunidades da avaliação nesses contextos, destacando a importância do ensino da língua como ferramenta para o desenvolvimento pessoal e social dos migrantes.

No capítulo 14, “Fundos de conhecimento e fundos de identidade: em busca de uma educação inclusiva para jovens imigrantes”, Carla Dias da Silveira e Patrícia Kayser Vargas Mangan investigam como os conceitos de Fundos de Conhecimento (FoK) e Fundos de Identidade (Fol), fundamentados na teoria sociocultural de Vygotsky, podem dialogar com as teorias da memória para promover práticas pedagógicas inclusivas para estudantes imigrantes em situação de vulnerabilidade. A pesquisa enfatiza a necessidade de uma educação que valorize a diversidade cultural e os saberes prévios dos alunos, rompendo com abordagens tradicionais excludentes. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica qualitativa e interpretativa, buscando contribuir para estudos sobre pedagogia culturalmente relevante e inclusão educacional de imigrantes.

SUMÁRIO

No penúltimo capítulo, “Memórias em trânsito: migração venezuelana, exclusão e resistência”, escrito por Camila da Silva Lucena aborda a chegada de refugiados venezuelanos a Igarassu em 2018 e seu processo de integração escolar. A partir da parceria entre o Governo Federal, ACNUR e a ONG Aldeias Infantis, crianças e adolescentes foram acolhidos e inseridos em escolas públicas locais. O texto detalha o funcionamento do acolhimento escolar, destacando desafios estruturais e pedagógicos, como a criação de uma turma multisseriada exclusiva para estudantes venezuelanos e a dificuldade de interação com alunos brasileiros devido ao isolamento físico e organizacional. O capítulo encerra apontando a escola como um espaço de poder que pode tanto excluir quanto possibilitar formas de resistência e atualização da memória dos sujeitos migrantes.

Por fim, o capítulo 16, intitulado “Imigrantes e refugiados infantojuvenis: uma análise de teses e dissertações nos Programas de Pós-graduação em Educação do Rio Grande do Sul”, Milena Ribeiro Lopes, Adilson Cristiano Habowski e Cleber Gibbon Ratto discutem sobre o sofrimento psicossocial de crianças e jovens migrantes e refugiados no Rio Grande do Sul, com foco em Canoas. O objetivo principal é implementar e avaliar tecnologias sociais que promovam saúde e qualidade de vida para essas populações. Neste recorte específico, a pesquisa busca mapear e analisar produções acadêmicas de mestrado e doutorado em Educação sobre imigração e refúgio infantojuvenil no estado.

Dr. Cleber Gibbon Ratto

Universidade La Salle

Dr. Adilson Cristiano Habowski

Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões

Me. Vinícius Barbosa Cannavô

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PREFÁCIO

"VIDAS E TRAVESSIAS: EXPERIÊNCIAS INFANTOJUVENIS DE MIGRANTES E REFUGIADOS"

Dizer que vivemos em uma época marcada pelo movimento e pela migração tornou-se um estereótipo opaco, já que a humanidade sempre viveu em deslocamento e trânsito. Se há algo que de fato marca o momento atual, não é o movimento em si, mas a capacidade das instituições de regular a cotidianidade das pessoas em trânsito, numa tentativa — vã — de controlá-lo. Uma dessas instituições é a escola, e este primeiro volume de *Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados* busca justamente dar conta dessa questão por meio da análise de experiências relacionadas à mobilidade humana, seja ela forçada ou escolhida, vivida por crianças e adolescentes que atravessam territórios, línguas, memórias e violências em busca de acolhimento, futuro e dignidade.

O volume reúne dezesseis capítulos escritos por pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com práticas educativas capazes de interpelar, cuidar e transformar, mesmo diante da ausência ou da ineficácia das políticas educacionais, que continuam a invisibilizar crianças e jovens migrantes e refugiados. Nenhum dos trabalhos apresentados adota uma perspectiva assistencialista; todos apostam em abordagens que compreendem a educação como um espaço fundamental de disputa, descolonização e reconhecimento da diversidade.

A obra se inicia com reflexões sobre a escola como "casa", como lugar possível de pertencimento para quem vive entre trânsitos.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Em seguida, os textos analisam as infâncias diaspóricas sob uma perspectiva latino-americana, interrogando os processos de escolarização e subjetivação em contextos marcados pelo racismo, pela xenofobia e pela precariedade vital e laboral. Capítulos como o terceiro e o sexto cartografam afetos, mediações leitoras e memórias tecidas em contextos de refúgio, mostrando como as experiências escolares também podem ser espaços para o exercício da cidadania por meio das capacidades criativas e fabulatórias.

O livro não evita os desafios específicos enfrentados por adolescentes em situação de migração forçada, como é abordado no capítulo quatro, centrado no acolhimento institucional de juventudes venezuelanas LGBTQIA+. O capítulo cinco, por sua vez, oferece uma análise jurídica dos direitos das infâncias migrantes no Brasil, destacando as lacunas de proteção e as tensões normativas que atravessam suas vidas. Também são abordadas propostas concretas, como festivais interculturais e a aplicação de pedagogias decoloniais. Longe de apresentar soluções fechadas, os estudos aqui reunidos convidam a pensar a partir da incomodidade, a partir do entre-lugar em que se encontram jovens migrantes, bem como suas/seus educadoras/es e comunidades de referência.

Considero que uma das contribuições mais relevantes do volume seja a diversidade de escalas e metodologias aplicadas, que vão desde a análise de políticas públicas até abordagens mais etnográficas — sobretudo etnografias escolares —, passando por diferentes tipos de estudos de caso e, em especial, por experiências pedagógicas. Embora o foco principal seja o Brasil, o livro também traz experiências em contextos internacionais, como Itália e Espanha. Essa abordagem plural permite compreender de forma mais complexa as múltiplas maneiras pelas quais a migração impacta a escolarização, o trabalho infantil, as atividades lúdicas, o aprendizado linguístico (especialmente das línguas de acolhimento e seus efeitos sobre as línguas maternas) e, conseqüentemente, a construção das identidades.

Vidas e travessias é, portanto, uma contribuição relevante no campo da educação, entendida aqui em seu sentido mais amplo e holístico. É uma ferramenta importante para todas aquelas pessoas — docentes, pesquisadoras, estudantes, gestoras e ativistas — que desejam compreender as migrações não apenas como um problema de ordem pública, mas como parte constitutiva de nossas sociedades e como uma possibilidade de construir futuros melhores para elas.

Dr. Dario Ranocchiari

Departamento de Antropologia Social
da Universidade de Granada (UGR)

Instituto de Migrações
da Universidade de Granada (UGR)

SUMÁRIO

1

*Betina Hillesheim
Caroline Couto
Letícia Aline Back*

ESCOLA COMO CASA: UMA EDUCAÇÃO-MIGRANTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.1

SUMÁRIO

*Um alerta: uma escola como casa
permite uma experiência que extrapola
os binarismos, fazendo com que bom-
ruim-alegrias-tristezas-necessidades-
desejos se misturem.¹*

ENTRE!

Entre.

Pode entrar.

A escola como casa é uma construção, alicerçada por nossas experiências de pesquisa, para pensar a educação sob a perspectiva das crianças migrantes. Cabe explicar. Somos parte de um grupo de pesquisa² que busca investigar processos de inclusão e exclusão, neste caso, a partir do fenômeno migratório. Migração é um termo amplo, cujo uso, aqui, se refere ao movimento de pessoas entre fronteiras, como o proposto pela Organização Internacional para as Migrações (2009). Entretanto, na discussão proposta neste capítulo, a olhamos a partir de um adjetivo: migração internacional. Não desconsideramos as definições jurídicas que dividem os migrantes entre imigrantes, emigrantes, refugiados e tantos outros. Antes, aproveitamos o termo amplo para uma aposta. No *entre*.

É que entre chegar e sair, rabisca-se um quase infinito de possibilidades. E de confusões também. Na mais recente atualização do fenômeno migratório internacional que experimentamos nesta última década, não raro se misturam as definições. Ao menos por

1 Trecho retirado da tese de Caroline da Rosa Couto, intitulada "Entre escola e migrações, [por] uma educação-migrante", 2024, uma das autoras deste texto.

2 Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Inclusão e Produção de Sujeitos (PPIPS).

SUMÁRIO

aqui. O Brasil é um país que compõe a rota migratória, tanto por quem chega, quanto, principalmente, por quem sai: de acordo com as estatísticas, o número de imigrantes no Brasil é pelo menos cinco vezes menor que o número de emigrantes brasileiros espalhados pelo mundo³. Reconhecido como um país que conta com uma legislação migratória atualizada e considerada acolhedora, são múltiplas as formas de entrar em território brasileiro: vistos temporários, vistos humanitários, vistos de residência, condição de refugiado, autorizações de residência, entre outros. Depende de onde se vem, de como se vem, do quanto se fica, do que se pretende, do tipo de orientação recebida, do que é possível onde se está e do que pode mudar no meio desses caminhos. Na perspectiva global, as estimativas, que no caso da migração não costumam corresponder a números reais, sugerem muitas pessoas nessa condição, saindo, mas também entrando - 281 milhões de pessoas em situação de deslocamento⁴.

Daí que *entrar* é só uma parte do processo: *entrar* em um tema de pesquisa, *entrar* em um país, *entrar* em uma escola ou, ainda, *entrar* em texto, constitui um primeiro ato que arranja encontro entre corpos. O seu, o nosso, a pesquisa, os países, a escola e o texto. São corpos singulares que, em encontro, arranjam um *entre* (cf. Deleuze e Parnet, 1998): a migração e a educação, fazendo um corpo outro, que se permite buscar pelo que acontece também no cotidiano e no vivido, e não apenas no trágico e nos tantos processos de morte que se arranjam entre a migração e a educação. Não um ou outro, *entre*. Apostamos no devir, que se constitui nas impermanências, nos deslizes dos encontros. "Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio" (Silva, 2002, p. 52).

3 Migration Data Portal. Disponível em: https://www.migrationdataportal.org/international=-data?i-stock_abs_&t=2020. Acesso: 25 nov 2024.

4 World Migration Report 2024. Página interativa. Disponível em: <https://worldmigrationreport.iom.int/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SUMÁRIO

No exercício do entre, algumas retomadas: *Entre*, etimologicamente⁵ derivada do latim *inter*. *O meio de*. Em meio de espaços, tempos, situações; uma colateralidade a um e a outro; ou ainda, pelo interior, dentro de – a cidade, a escola, quem sabe? Além, uma limitação espacial – uma circulação entre a cidade, as ruas, a escola, o posto de saúde, a praça... Sendo assim, não se trata de pensar em movimento de oposição, mas no meio e em meio; trata-se de apontar para um *entre* composto: meio. Migrante-escola-educação. Criança-migrante-escola-escola-devir migrante. Assim, sem pretender esgotar a discussão, mas pela aposta teórico-metodológica do *entre*, justificamos grafar *migrantes* com outro marcador: *crianças*. Uma composição: crianças migrantes internacionais, que acessam as escolas brasileiras, para nos perguntarmos juntas pela educação. É disso que trata este texto.

Na experiência composta, a escola localizada no interior de um município do Estado do Rio Grande do Sul construiu-se como cenário de encontros. As crianças migrantes são meninas, vindas da Venezuela, matriculadas entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, a qual já tinha, em 2023, ao menos um, dois, três ou quatro estudantes vindos de outros países da América Latina, em cada uma de suas turmas, da educação infantil ao ensino médio. Estamos, agora, na biblioteca desta escola, sentadas em círculo, ao redor de quatro mesas brancas, nas quais temos canetas coloridas e folhas ainda completamente vazias, nas quais é possível notar apenas uma pergunta. *O que é escola? O que ela pode?*

Nosso exercício é modesto. Entendemos que as palavras podem ser “pequenas marcas de luz conceituais”; isto é, não trazem consigo grandes revelações, mas, à maneira de um fósforo riscado ou a ponta de um cigarro aceso, podem nos tornar conscientes do espaço desconhecido que nos circunda (Luiselli, 2019, p. 72).

5

Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/entre/#:~:text=A%20palavra%20entre%20deriva%20do,que%20significa%20a%20meio%20de>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SUMÁRIO

Portanto, mais do que informar, analisar ou qualquer destes verbos que usamos tão costumeiramente e que pretendem tudo esclarecer, este texto se faz em forma de canto, acompanhando Manoel de Barros quando este diz: “para cantar é preciso perder o interesse de informar” (Barros, 2015, p. 43).

Entre.

Pode entrar.

UMA ESCOLA COMO CASA

Cá estamos.

Na escola.

Entre.

Antes, porém, um aviso da Oração do Migrante (citada por Luiselli, 2019, p. 11): “Partir é morrer um pouco. Chegar é nunca chegar”. Talvez o *entre* seja um chamamento à fronteira, não somente o adentrar a um espaço determinado. Dhein (2021), em sua tese de doutorado, cria um personagem conceitual, a que denomina menino-pássaro. À certa altura, ele diz: “Sabe que até hoje ainda não entendi o que é fronteira. Acho que é onde cuidam de quem se machuca, porque o Renel me disse que lá ela foi cuidada”. Assim, a fronteira é tanto espaço de distanciamento, quanto um espaço ético: “Uma passagem, mas não somente passagem; também uma barreira a uma vida que não é digna de ser vivida” (p. 135), algo que ora se fecha, ora acolhe. Na mesma direção, Anzaldúa (2015) assinala que, se por um lado, a fronteira é um território incômodo, marcado pelo ódio, a exclusão e a exploração, também é um espaço que possibilita identidades cambiantes e múltiplas.

SUMÁRIO

Deste modo, o *entre*, neste texto, está para além de uma preposição ou verbo, mas se constitui como um conceito que perpassa esta escrita. Sublinhamos que, conforme apontam Deleuze e Guattari (1997), não existem conceitos simples e os conceitos têm sempre contornos irregulares, constituindo-se a partir de multiplicidades e remetendo a um problema. Nesta perspectiva, alertamos que, no caso do *entre*, é preciso cercá-lo de diferentes modos. Deleuze e Parnet (1998) compreendem que o *entre* é aquilo que acontece entre um e outro, tornando-se outra coisa. Afinal, o interessante não está no início ou no fim, mas no meio, sendo que o meio não é a média ou o centro ou moderação, mas é velocidade absoluta, transbordamento, o que traça linhas de fuga.

Nesta perspectiva, o convite 'entre' busca, como discute Couto (2024), trazer a ideia das fronteiras (que podem ser variadas, entre pessoas, entre territórios, entre ideias) que, ao se tocarem, também produzem borramentos, confundindo limites e lugares:

E como uma das pontas é a migração isso se torna importante: a migração, de algum modo, nos faz viver formas fronteiriças, impuras, mestiças, contaminando a pretensa pureza do mundo, tornando-o e tornando-nos outros. E manter a possibilidade de nunca se manter a mesma também é importante para a outra ponta, a escola. Assim, entre a escola e a migração, pensamos uma educação, cujos contornos narrados e as narrativas forjadas pelo encontro falam de uma intensidade pessoal e coletiva, sem soluções ou representações, perfurando um pouco de nós (p. 18).

Naquela manhã, na biblioteca, nos perguntávamos, então: *o que é escola? o que ela pode?* Perguntas difíceis, abertas, sem direções prévias. Uma menina inaugurou a conversa: *bom, a escola para mim, é assim como uma casa*. Foi explicando, e levantando coro, em um fazer perceber: ora, na escola se passa a maior parte do dia, se faz algumas das principais refeições, se faz aprender, adorar, odiar, rir,

SUMÁRIO

às vezes chorar, correr, além de ser segura. Uma escola como casa mistura movimento e fixação.

No *entre* das construções desta *escola como casa* ocupam-se diferentes lugares. A propósito, lugares que conseguem se justapor, evidenciando a multiplicidade, conflitos, distanciamentos e aproximações, de modo que não há a necessidade e/ou intencionalidade de uma harmonia em absoluto. Há "vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis. É assim que o teatro fez alternar no retângulo da cena uma série de lugares que são estranhos uns aos outros" (Foucault, 2015, p. 435). Utilizando o recurso de imagem proposto por Foucault, propomos pensar a escola como o palco do teatro: muitos enquadramentos, luzes, histórias e perspectivas que se encontram.

No palco, diferentes representações interagem entre si, mesmo na complexidade dos contrastes, sem pretensões de uma suposta uniformidade onde as diferenças se dissolvam e/ou resolvam-se. O jogo de luzes distingue e aproxima, produzindo lugares: dos encontros, dos efêmeros, dos acontecimentos.

Neste fazer perceber, constrói-se uma outra face para a escola - edifício imponente, instituição disciplinar, mas também espaço de acolhida aos começos. Cientes das tantas fragilidades das escolas públicas brasileiras, fomos perguntar pela escola com quem ainda não tinha tantas coisas prontas a serem ditas sobre elas e a resposta fez hiato em nossas certezas. Ao perguntarmos, escutamos uma escola que tem silenciamentos e outras violências, um forçar da língua para se tornar outra e uma separação *nós x eles*, entre migrantes e não migrantes. Mas principalmente, escutamos sobre uma escola que é muito importante para quem migra, pois constitui um lugar de convívio regular, onde se pode entrar e sair, ir e voltar, um espaço que permanece, entre tantas outras impermanências. Pela pergunta, escutamos que a escola também foi motivo de vinda para o Brasil: *soubemos que por aqui se podia estudar, era*

SUMÁRIO

possível regularizar a documentação e seguir com os estudos das crianças, e isso é importante. Uma escola como o que é conhecido, familiar, presente para além das fronteiras. Não a mesma escola em todo canto. Mas uma escola como algo comum a todo canto. Uma escola como casa.

Em um dicionário de palavras pesquisadas por infâncias (Costa, Bandeira e Corrêa, 2017, p. 48), encontramos as seguintes definições de casa: “uma casa é para a gente entrar nela” (Coletivos Descendentes); “lugar para ter paz, caso o vizinho permita” (MDC da psiquê). “Por que a gente não pode simplesmente voltar para casa? pergunta o menino (Luiselli, 2019, p. 63).

O que faz casa? O conto “A avó, a cidade e o semáforo”, de Mia Couto (2009) nos inquieta. Ele narra a história de um jovem que é nomeado professor na cidade e precisa sair de sua aldeia. A vó o questiona: mas onde irá ficar? *Em casa de quem?* Ele responde: *fico em hotel, avó.* Ela insiste: *Hotel? Mas é casa de quem?* Ele diz: *de ninguém, ora.* Ela desconfia: *uma casa de ninguém?* Ele reformula: *ou melhor, avó: é de quem paga.* O diálogo segue, com as perguntas incômodas da avó sobre esta casa, sobre os espíritos que a guardam, sobre quem prepara a comida, sobre quem a limpa... até que a avó resolve acompanhá-lo, também deixando a aldeia e, passado algum tempo, ela faz morada no hotel e também no semáforo, junto aos pedintes. Ao final do conto, o neto precisa retornar, mas ela anuncia: *vou ficar, meu neto. [...] Não se preocupe. Eu já conheço os cantos disto aqui.* E o neto indaga: *Vai ficar sozinha?* E ela responde: *Lá, na aldeia, ainda estou mais sozinha.* Já na aldeia, um dia o neto recebe uma carta da avó, que termina dizendo: *... agora, neto, durmo aqui perto do semáforo, faz-me bem aquelas luzinhas, amarelas, vermelhas. Quando fecho os olhos até parece que escuto a fogueira, crepitando em nosso velho quintal...*

Em gramática singular – que constitui significados a partir de dicionários, mas com afetos próprios –, uma escola como casa

SUMÁRIO

alarga a ideia de uma e de outra. Da escola, aponta que entre ensinar e aprender, uma escola importa também pelo cotidiano, pela retomada da vida para além das questões jurídicas que envolvem a migração, pela possibilidade de ir, vir, ficar e experienciar. Da casa, aponta que muito mais do que um edifício de formatos e tamanhos variados, uma casa importa também pelo entorno, pela retomada de uma certa regularidade que permite a diferença - não ser só a migrante, mas ser a estudante que gosta de matemática e de jogar futebol, por exemplo - e, como antes, pela possibilidade de ir, vir, ficar e experienciar. Uma escola como casa faz voltas na escola e na casa, misturando-as: uma escola que permite um espaço de dentro, uma casa que permite um espaço de fora. Uma escola que convoca à experiência singular, uma casa que convoca ao espaço público. Um contrassenso bem-vindo.

É sempre assim com a língua. A linguagem humana é um contrassenso: é só por ela que podemos colocar ela mesma em questão. Não há obviedade ou mesmice na linguagem, em que pesem as tentativas de torná-la una - universal. O universal apaga muitos. Faz lembrar a Torre de Babel, do mito bíblico. Mito da perda de algo que nunca tivemos: a mesmidade. A presença de uma ausência. Uma torre mal-dita, pois poderia ser dita de outros modos, como pela diferença constitutiva, ética, potente. E uma torre maldita, pela insistência que representa: de um mundo reduzido a uma história una. Palavras e experiências não podem ser não babélicas. É preciso desconfiar (deixar de fiar com) da obviedade, da ordem e dos modelos. Para Carlos Skliar (2003), a Torre de Babel representa o mito da perda de algo que nunca tivemos: uma só cidade, uma só língua, uma só terra, uma só identidade, uma só experiência. A partir disso, o mito de Babel passou a retratar tudo o que é a própria condição humana, como a estranheiridade, em seu sentido negativo. Skliar (2003) propõe uma reformulação radical do próprio problema da existência como exílio: o exílio como constitutivo, inevitável, condição da humanidade, da vida e do mundo, afirmando, assim, que uma experiência não pode ser não babélica.

SUMÁRIO

Back (2019), ao discutir as migrações internacionais e a língua como estrangeiridade, destaca que os fenômenos migratórios desestabilizam a pretensa idealização da unidade linguística: a língua tanto reitera a marcação de fronteiras, quanto as tensiona, operando como uma partícula das espacialidades que compõem os corpos migrantes e os classificam como desejados ou indesejados, marcando corpos e estrangeiridades. E assim nos ensina o menino-pássaro:

Acho que descobri o que é fronteira. É português e espanhol. É isso que fizemos com as letras: juntar elas de forma diferente. Sabe por que acho que é isso? Porque Mohamad disse para abuela, que quando ele cruza a fronteira, não pode mais falar português. Mas também acho que pode ser um hospital, porque o Renel falou que a mamãe dele foi cuidada nela. Engraçado isso tudo. Palavras podem ser tantas coisas. E pelo jeito a fronteira também. (Dhein, 2021, p. 155).

Uma escola-casa é uma nova forma de composição. Como é a casa de quem partiu e nunca chega? De quem carrega no corpo o ser migrante? De quem pergunta: por que não podemos voltar para casa? (e que mesmo que retorne, não é mais o mesmo, as marcas da estrangeiridade fizeram casa em seu corpo). De quem talvez não queira mais retornar, pois fez casa neste outro lugar (mesmo que, em um primeiro momento, ele fosse tão diferente de casa quanto um hotel)? Uma casa como um lugar que se entra e que se tem paz, desde que o vizinho permita. Um lugar sempre provisório. Um lugar que acolhe, que possibilita permanecer. Um lugar, como colocam Masschelein e Simon (2017) que tem uma língua própria, a língua da escola, a qual é sempre diferente da língua que se fala em outros lugares, antes da escola ou mesmo depois da escola. Afinal, a língua da escola é sempre artificial e é através dela que se fala à próxima geração, possibilitando-a nomear o mundo. Trata-se assim, de um caso de amor, sendo que "a escola tem a ver com a força que nos

SUMÁRIO

puxa da nossa 'direção natural,' que nos força a atravessar o rio e deixar o nosso ninho" (Masschelein e Simon, 2017, p. 38).

Portanto, ao propormos uma escola-casa, carregamos, nesta ideia, um emaranhado de imagens que costumam ser pensadas como contraditórias, mas que podem ser traçadas não a partir de um conjunto de oposições, mas pensadas pelo meio. E, como ressaltam Deleuze e Guattari (1995, p. 35), "não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda". Para os autores, é necessário, portanto, subtrair o único da multiplicidade, pois somente desta forma o uno integra o múltiplo: $n-1$. Assim, pensar o meio implica abandonar a busca por essências (escola é isto, casa é aquilo, criança é assim, migrante é tal coisa), mas, à maneira de Deleuze, introduzir a conjunção 'e' (escola e casa e crianças e migrantes e...), para que, de algum modo, estes elementos possam se tornar outra coisa (cf. Hillesheim, 2008).

Na escola como casa, abrem-se pequenas fissuras diante dos movimentos de "nunca chegar", no ir e vir, na simultaneidade de idiomas que rasura fluxos pré-estabelecidos: sotaques, códigos e gírias. Cena de sala de aula de uma escola como casa: *Na turma são dois venezuelanos, eles se ajudam e de vez em quando vemos os olhares, as risadas de cumplicidade*. Na partilha de olhares e idiomas, a produção de novas linguagens comuns (do encontro, dos tensionamentos). Uma escola-casa como possibilidade de reinvenção das estratégias de pertencimento e de ocupar um mundo comum. Deste modo, como assinala Couto (2024), "a educação como campo problemático em movimento, é pensada na tensão entre duas margens: a escola e as migrações contemporâneas. Entre uma escola-que-é-brasileira-e-pública-e-estadual-e-do-interior-gaúcho e as crianças [com alguns adultos] recém-chegadas de uma migração-que-é-internacional-e-contemporânea-entre-o-eixo-sul-sul" (p. 127).

ENTRE (MEIOS-FINAIS)

No exercício de pensar/cantar a educação proposta neste texto, nos encontramos nas multiplicidades de uma escola-casa. Cantamos crianças migrantes, linguagens, encontros. Cenas de uma peça teatral em ato. E aqui, “em ato” desdobra-se em dois movimentos: como um recorte, uma divisão da peça; e enquanto ação, desenvolvimento, narrativa. Nos atos uma educação: não *a* educação, com um artigo que, como alertam Deleuze e Guattari (1997), define e individualiza; mas *uma* educação, com um artigo indefinido, uma abertura para pensar outros modos, fazendo-se nos movimentos das migrações contemporâneas.

Ao ensaiar um texto/canto assumimos os seus riscos: ao invés de trazer descrições de metodologia ou desenvolver longamente conceitos, trouxemos narrativas fiadas entre pesquisadoras interessadas nos movimentos das pessoas, crianças migrantes, professoras e professores de escola pública e personagens de literatura. Ao fazermos isso, apostamos em “linguagens de encontro [conectivas e dissonantes, que foram abrindo brechas de problematização]” (Couto, 2024, p. 127).

Trata-se também de compor algo monstruoso, na medida em que se entende, a partir de Deleuze (2018, p. 79) que monstro se caracteriza pela heterogeneidade e possui um sentido que aponta para “alguma coisa ou alguém cuja extrema determinação deixa subsistir plenamente o indeterminado”. Desta forma, “o pensamento é um monstro”. Nesta perspectiva, é necessário compreender que o *entre*, como propõem Deleuze e Parnet (1998), é sempre (e necessariamente) assimétrico. Assim, este texto/canto/monstro se constitui por uma heterogeneidade que não possibilita que se pense a partir de um bloco homogêneo nenhum de seus elementos: nem as crianças, nem as migrações, nem as escolas ou mesmo a educação, buscando, somente, ampliar a conversa, criando intermezzos.

SUMÁRIO

Afinal, se, como responde o pedreiro ateu ao filho que chora pela sua salvação: *mas papai [...], se Deus não existe, quem fez o mundo? [...] Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros* (Galeano, 2016), também podemos afirmar: ao menos até que o mundo acabe (para nós, humanos), ainda podemos ensaiar dizê-lo de outras formas.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Estudos Feministas, p. 229-236, jan./jun. 2000.

BACK, Letícia Aline. **Os (des)encontros da tríade**: processos migratórios, trabalho e cidade. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de pós-graduação em Educação - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019, 95f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2444>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquisa. **Estátua de nuvens**. Dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017.

COUTO, Mia. A avó, a cidade e o semáforo. In: COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 125-130.

COUTO, Caroline da Rosa. **Entre escola e migrações, [por] uma educação-migrante**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024, 150f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3828>. Acesso em: 05 nov. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

SUMÁRIO

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DHEIN, Gisele. **Uma cartografia-criança-migrante**. Uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola. Tese (Programa de pós-graduação em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021, 156f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3321>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

HILLESHEIM, Betina. **Entre a literatura e o infantil**: uma infância. Porto Alegre: ABrapso-Sul, 2008.

LUISELLI, Valeria. **Arquivo das crianças perdidas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *In*: **Educação e Realidade**. Jul/dez 2002. p. 47-57.

MASSCHELEIN, Jan; SIMON, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora. *In*: LAROSSA, Jorge (org.). **O elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 19-40.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, 5, 37-49, 2003.

2

*Rafael Alberto González González
Jader Janer Moreira Lopes*

INFANCIAS/ADOLESCENCIAS DIASPÓRICAS:

**REFLEXIONES PARA INTERPELAR
LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN
DE LA POBLACIÓN MIGRANTE/REFUGIADA
EN AMÉRICA LATINA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.2

¿INTRODUCCIÓN O EL CASTIGO DE BABEL?

SUMARIO

Babel inaugura en un solo gesto dos movimientos: el mito de la unidad perdida y el de la diferencia como castigo divino. Convivir con la diferencia pasa a ser un castigo, no un enriquecimiento de las formas de experiencias y comprensión del mundo y de la vida (Geraldí, 2015, p. 71, traducción nuestra).

Con las palabras de Geraldí (obra citada) expresadas en el anterior epígrafe, el autor nos indica cómo algunos mitos bíblicos establecen los fundamentos y percepciones judeocristianas sobre la diversidad lingüística en el mundo. Entre estos, la creencia en la mitología de Babel, la torre inicialmente erguida para llevar al humano para un lugar no-alcanzado: el propio cielo. Para nosotros, para un lugar que estaría más allá de nosotros mismos, de la construcción de sí de cada uno, que solamente resulta posible con la presencia del otro en el lenguaje. El final de la historia (¿o sería su inicio?) es bien conocido, y no es necesario traerlo a colación. El epígrafe seleccionado es auto-explicativo: el castigo nace en el encuentro.

Escogemos esas primeras líneas para introducir el tema del texto: el ser en situación de desterritorialización, en sus múltiples destierros! De Babel no encontramos apenas niñas, niños y adolescentes (NNAs), ya que ellos continúan habitando allá, aún en movimiento permanecen allá, muchas veces en condiciones de invisibilidad. Acá, cada vez más acá, en las fronteras del mito, opera una inversión: y los rostros de NNAs aparecen, con mayor regularidad, en las imágenes que circulan en nuestras sociedades cuando los procesos de movilidad humana (migración forzada/refugio) ocupan la escena.

SUMARIO

Ello en parte responde, como lo deja apreciar el informe *Global trends. Forced displacement in 2023* (Acnur, 2024), al hecho que de las 117.3 millones de personas que se encuadraban, a final del 2023, en la categoría de desplazados forzados a nivel mundial, por lo menos 40% eran menores de 17 años. En América latina, el paisaje de la migración forzada se objetiva de modo análogo a lo que indica el panorama global, en la medida que la región “[...] alberga una de las mayores y más complejas crisis de la niñez migrante del mundo” (Unicef, 2023, p. 01), como se confirma al apreciar el flujo de desplazados que, en los más recientes años, han atravesado la peligrosa selva del Darién ubicada entre Colombia y Panamá; en las caravanas que desafían las fronteras de Centroamérica-México-EEUU; y/o los más complejos escenarios a los que ha dado lugar, en la región, el éxodo de *caminantes* venezolanos (León, 2023). No en vano, *El rostro cambiante de la niñez migrante* (Unicef, 2023) ha emergido como una metáfora que alerta sobre los procesos de migración forzada que tienen lugar en los niveles global/regional/local, y el modo como la población infanto-juvenil ocupa, en estos, un papel a la vez protagónico y preocupante.

En ese contexto, uno de los ejes de trabajo que ha reclamado mayúscula atención corresponde a los procesos de escolarización de la población migrante/refugiada (González, 2024; Santiago; Castro; Lopes, 2023) y el modo como los países de tránsito y/o destino han respondido, sobremanera en espacios de socialización como las escuelas públicas, a la *in-crescente* presencia de NNAs enunciados a partir de la apuntada alteridad. En la medida que la otredad migrante se afirma en el espacio escolar latinoamericano y que los Estados han apostado por garantizar (en un movimiento que se constata a nivel regional), el derecho a la educación de las personas en situación de movilidad (Unesco, 2022a; Unesco, 2022b), se ha tornado forzoso prestarle atención a los desafíos que permean la educación/escolarización de la apuntada población, y revisar/pensar la praxis pedagógico-escolar a partir del denso entramado de relaciones que se actualizan, en la institución, una vez que los migrantes/refugiados le interpelan.

SUMÁRIO

De hecho, en la medida que se han fortalecido los anotados procesos de escolarización se ha tornado ineludible prestarle mayor atención, por ejemplo, a los desafíos formativos que enfrentan los docentes al momento de encarar los procesos de *acolhimento* escolar de las apuntadas infancias-adolescencias (Pavez-Soto et al, 2023); la necesidad de ampliar los horizontes pedagógicos e impulsar currículos que dialoguen con la diversidad cultural y las condiciones de aprendizaje que demanda una educación/escuela habitada por sujetos diaspóricos (Olate, 2019); las múltiples formas de violencia (polivictimización) que permean las vidas, trayectorias y/o los procesos de inclusión socio-educativo de los referidos NNAs (Galaz; Pávez; Magalhães, 2021), así como a los nexos que se tejen entre cada una de las apuntadas dimensiones y la actualización de prácticas asimilacionistas, xenofóbicas y/o de racismo que, en el dispositivo escolar, van trazando una compleja economía del ser/no-ser del migrante/refugiado. Con potencia analítica, tal entramado relacional bien lo explicita Joiko (2023, p. 13) al asentir que:

[...] existe una jerarquización de las infancias migrantes de acuerdo con su país de origen, nivel socioeconómico y grupo étnico/racial, que distinguen que ciertos sujetos sean sujetos de los discursos y prácticas de las políticas educativas. En este sentido se reproduce una jerarquización de aquellos sujetos situados menos o más en la frontera, lo que se transforma en una manifestación empírica de la colonialidad del poder y que se ha hecho cada vez más presente en el ámbito educativo en Chile hacia las comunidades migrantes.

Aunque la autora circunscribe sus afirmaciones a los procesos educativos de jerarquización que sufren, en Chile, las infancias en situación de movilidad, una lectura transnacional de la cita exhorta a inteligir el conjunto de marcadores sociales, económicos, étnico/raciales, nacionales, etc, que interseccionan las vidas de los NNAs migrantes/refugiados, así como las singulares relaciones de poder, los diferentes procesos de valorización, clasificación,

SUMARIO

(sub)alternización, etc, que transversalizan las experiencias educativas de la apuntada comunidad. Mucho más, una vez reconocido que tales relaciones resuenan con fuerza en cada una de las dimensiones a partir de las cuales se objetiva el quehacer educativo/escolar, sea ello en la formación docente, en los diseños curriculares, la praxis pedagógica, las relaciones interpersonales, etc. De allí que la autora apueste por echarle mano a la potencia analítico-política del pensamiento decolonial para inteligir las relaciones de poder, el histórico y complejo *modus operandi*, a partir del cual funciona la escuela una vez que en tal institución tienen lugar complejas, actualizadas y tensionales relaciones de alteridad, en cuyo centro resultan situados los NNAs migrantes/refugiados.

Es decir, continuando el diálogo con la autora, el horizonte crítico y de comprensión que ofrece la colonialidad del poder (del ser y del saber) se torna estratégico para avanzar en la intelección de las múltiples fronteras, de las complejas líneas de demarcación que van trazando (y atravesando) los procesos de escolarización de las diásporas infanto-juveniles, en la medida que la interface teórica objetivada por los referentes interseccionalidad (Viveros, 2023)/ colonialidad (Quijano, 2005) ha permitido encarar el entramado de factores a la vez históricos, políticos, sociales, epistémicos, etc., que objetivan el campo educativo en cuestión, tornándose un *topos* analítico fundamental a la hora de comprender el universo relacional que se dinamiza, en la institución, ante la integración/inclusión de estudiantes migrantes/refugiados. Una vez que el marco temático delineado por los términos *migración/refugio-NNAs-procesos de escolarización* ha adquirido importancia capital en América latina, inteligir las relaciones de saber-poder que transversalizan los apuntados procesos de movilidad humana se ha tornado, desde el punto de vista educativo/escolar, un imperativo: de allí el valor adquirido por la caja de herramientas que ofrece la interfaz interseccionalidad/ decolonialidad para avanzar en la comprensión de los ejes-tensionales que transversalizan la escolarización de la indicada población.

SUMARIO

Siendo así, el corriente texto toma como marco de trabajo el entramado relacional indicado en los párrafos precedentes, procurando con ello no solo mapear (en un primer momento), los principales ejes-problemáticos que se objetivan en el dispositivo escolar una vez que las alteridades migrantes afirman su presencia e incorporan experiencias, repertorios, agendas, sentidos, prácticas y/o subjetividades con gran valor interpelativo; sino a su vez (en un segundo momento), en la medida que ello permite avanzar en la creación de espacios de encuentro, reflexión, colaboración, convivencia y lucha que dinamizan la construcción de una escuela/educación cada vez más intercultural, en la cual la ampliación y garantía de los derechos educativos de los sujetos históricamente (sub)alternizados (como los migrantes forzados y/o refugiados, por ejemplo) está llamada a ocupar un papel cardinal. Entendiendo el valor y la importancia que desempeña dicho particular en el proceso de democratización del quehacer educativo, el texto cierra con algunas consideraciones sobre las posibilidades de transformación que ofrece, en contextos de escolarización de NNAs en situación de movilidad, la interculturalidad crítica.

INTERSECCIONALIDAD/DECOLONIALIDAD: CAMINOS ANALÍTICOS O BORDEAR BABEL

Para darle forma a las demandas analíticas apuntadas y apreciar el potencial crítico que ofrece el nodo interseccionalidad/decolonialidad en la intelección de los indicados procesos de escolarización, valga situar la atención (sumariamente) en el siguiente trío de vértices: 1.- El modo como las apuntadas perspectivas se complementan/auxilian al momento de avanzar en la comprensión de las múltiples violencias, de las singulares relaciones saber-poder, que atraviesan las experiencias educativas de las infancias y

SUMÁRIO

adolescencias migrantes; 2.- La compleja economía del ser/no-ser que opera, en el campo escolar, una vez que los sujetos diaspóricos son permeados por diferentes procesos de jerarquización/clasificación/discriminación; y 3.- Los modelos de asimilación, déficit y/o culturización/folklorización que transversalizan, de diferentes y complejos modos, la escolarización de la apuntada alteridad. Entendiendo que tal trío de consideraciones no agota los variados puntos de articulación ensayados para inteligir, en una perspectiva interseccional/decolonial, los procesos de escolarización de la población migrante/refugiada, tributen cada uno de estos para trazar algunas de las líneas analíticas que vienen siendo empleadas, en América latina¹, para examinar el fenómeno en cuestión.

En ese sentido, valga traer a colación los planteamientos formulados por Friedrich y Bertoldo (2022, p. 184) en el artículo intitulado *Entre pedagogias e saberes "outros": contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil*, toda vez que estos ofrecen puerta-franca para explicitar, en una dimensión más detallada, el trío de asuntos indicados de manera preliminar (sobremanera, el apuntado de manera inicial). Según dichos autores:

Las experiencias de prejuicio y discriminación, en el caso de las migraciones sur-sur, demuestran la reproducción de las estructuras jerárquicas, coloniales, racistas y eurocéntricas en los modelos de "inclusión" de migrantes y refugiados en las sociedades modernas. Al hecho de ser estudiantes extranjeros, cuya exclusión está en la génesis de la comunidad nacional y sus instituciones, se suma la exclusión racial, de origen étnica o de países específicos, dentro de otras interseccionalidades. Esa realidad es la representación del concepto presentado por Grosfoguel, Oso y Christou (2012) sobre los(as) migrantes coloniales,

¹ El presente texto se inscribe en un trabajo mayor que tiene por objeto examinar la potencia del pensamiento fronterizo (Mignolo, 2015)/ interseccional (Collins & Bilge, 2021) en la comprensión de los procesos de escolarización de NNAs en la región. Los resultados de la revisión sistemática de la literatura realizada, para tales fines, guían la selección de los aspectos formulados en la corriente ocasión.

SUMARIO

o sea, migrantes provenientes de países periféricos que, aunque no hayan sido directamente colonizados por el país al que migran, al llegar son “racializados” a la manera de las relaciones coloniales de dominación e inferiorización de aquellos considerados como otros en el Estado, en las instituciones, en las escuelas y universidades (traducción nuestra).

Es decir, uno de los puntos que demanda ser subrayado y que permite apreciar, en América latina, las conexiones que se vienen tejiendo entre la perspectiva interseccional y el pensamiento decolonial, se desprende de las singulares formas de poder que han operado en la constitución histórica de la región (tanto en términos de la conformación de las sociedades coloniales como en la formación de los Estados-nacionales), y el modo como ello obliga a examinar las relaciones de dominación/explotación/discriminación que atraviesan los cuerpos, las trayectorias y/o experiencias de los NNAs migrantes/refugiados, a partir de las particulares herencias dejadas, en palabras de Walter Mignolo (2015), por la diferencia colonial. De allí que interseccionalidad/decolonialidad se den la mano al momento de afrontar las múltiples realidades educativas a la que le hacen frente los estudiantes en situación de movilidad, toda vez que a partir de estas quedan al descubierto no solo la intersección de mecanismos que transversalizan la vida/experiencias de los indicados NNAs, sino que a su vez sitúa los respectivos marcadores de género, raza, nacionalidad, clase social, edad, etc, en las singulares condiciones de irrupción delineadas, históricamente, por la colonialidad (Walsh, 2009).

Ante ello, se entiende la ingeniería conceptual a partir de la cual se justifica el uso de la nominación *migrantes coloniales* para hacer referencia a los sujetos que protagonizan los procesos de movilidad humana sur-sur, toda vez que si bien los NNAs diaspóricos no transitan, en la región, por territorios y/o sociedades que se inscriben (en términos formales, institucionales) en los mecanismos y/o formas de funcionamiento a las que respondió la sociedad colonial,

SUMARIO

no por ello tales infancias y adolescencias dejan de estar subjeti-
vadas por relaciones de poder-saber-ser que han sido heredadas,
en América latina, de dicho orden. Al momento de cruzar los límites
territoriales del Estado-nación y emprender jornada en la condición
de migrantes forzados, tales sujetos resultan atravesados por toda
una serie de fronteras, por complejos procesos de jerarquización/
clasificación/discriminación que conectan, según lo expuesto por
Friedrich y Bertoldo (2022), con los históricos procesos de domi-
nación e inferiorización con los que operó la sociedad colonial. De
allí que los ejes de dominación/discriminación/explotación que
interseccionan, por ejemplo, la racialización y/o generización de los
NNAs migrantes/refugiados (Pavez-Soto; Ortiz-López; Domaica-
Barrales, 2019), ameriten ser examinados a la luz de las múltiples
violencias y/o relaciones de fuerza que le objetivan, así como del
vínculo existente entre estas y las condiciones de opresión que se
(d)enuncian, en términos históricos, bajo la rúbrica de la colonialidad
(del poder, del ser y del saber).

Siendo así, y estableciendo conexión con el segundo de los
vértices indicados al inicio del apartado, se comprende que la econo-
mía del ser/no-ser en la cual resultan inscritos los NNAs migrantes/
refugiados responde (en la medida que desafían las fronteras geopo-
líticas de la región), a las históricas condiciones de racialización
(Quijano, 2005) dinamizadas por la diferencia colonial, actualizadas/
complejizadas en el curso de los últimos siglos por los singulares
efectos de poder que, en términos de colonialismo interno, han sido
producidos por la *nación y sus otros* (Segato, 2007). Para ilustrarlo,
resultan de utilidad los señalamientos de Galaz, Pávez y Magalhães
(2021, p. 140). Según tales autores:

[...] se enfatiza que, en los últimos años, el racismo ha
crecido hacia personas por su color de piel o sus rasgos
de pueblos originarios. Como se denota en los extractos
de los testimonios siguientes, una de las victimizaciones
más asiduas que reciben niños/as migrantes de origen
peruano y boliviano es la racial, que se expresa en la burla

de ciertos rasgos fenotípicos asociados a los pueblos originarios, las amenazas permanentes respecto de una supuesta expulsión del territorio, o el reclamo de la no pertenencia al territorio.

Es decir, el complejo campo simbólico en el cual se expresa la burla (victimización) de los referidos NNAs migrantes peruanos y bolivianos, se edifica no tan solo a partir del color de piel y los rasgos físicos de una herencia que lleva plasmada, en el rostro, los signos de la diferencia colonial (fenotípicamente, asociados a los pueblos originarios); sino a su vez en la activación de un dispositivo de exclusión/discriminación que opera con igual o análogos efectos de poder, y que corresponde a la no-pertenencia territorial, es decir, a la condición de no-nacional, de extranjería, que caracteriza a los niños/adolescentes en cuestión. En ese sentido, la posición que ocupa la población infanto-juvenil migrante en la compleja economía del ser/no-ser responde, según lo apreciado, tanto a los efectos de poder que produce la referida diferencia colonial, como a las actualizaciones que esta ha sufrido ante la emergencia de una condición de extranjería que, en América latina, han sido delineadas por el Estado-nacional (es decir, por la pertenencia nacional). Aunque circunscrito al caso chileno y a los migrantes provenientes de Perú y Bolivia, lo afirmado se puede hacer extensivo, en contextos educativos/escolares, a los distintos procesos de movilidad transfronteriza que tienen lugar en la región (Rizzalli, 2021).

Ante ello, resulta esclarecedor el modo como Pavez-Soto et al (2021, p. 828) pincelan las diferentes marcas/posiciones que atraviesan y en la cual resultan situadas las poblaciones infanto-juveniles migrantes en los procesos de escolarización, una vez que se toma en consideración la perspectiva analítica interseccional/decolonial y los enunciados procesos de jerarquización/clasificación/discriminación (la compleja economía del ser/no-ser), en la cual resultan inscritos los apuntados NNAs. Según tales autores:

SUMARIO

Cuando la consideración de edad-clase-procedencia nacional se solidifica en el género, se presentan violencias particulares que experimentan algunas niñas migrantes [...] Las niñas migrantes están más susceptibles a experimentar vulneraciones de parte de su grupo de pares, en sus familias y en sus contextos debido a las jerarquías de género de nuestra cultura patriarcal [...] Esto actúa de modo simultáneo y complejo con otras categorías de desigualdad, como la subvaloración que viven por la edad (JENKS, 1996), la procedencia nacional (TIJOUX, 2013b) y el grupo socioeconómico (INE, 2018) al que pertenecen, produciéndose fenómenos de culturalización-generización-racialización e hipersexualización, desencadenando procesos de polivictimización.

SUMARIO

Es decir, si bien el género emerge en la apuntada cita como un singular eje de intersección que actúa en los procesos de polivictimización que afectan a las niñas migrantes (en vista del carácter central, estructural, que ocupa el patriarcado en nuestras sociedades), resulta estratégico subrayar que dicho marcador no opera en los sujetos diaspóricos de un modo aislado y/o descontextualizado, sino en un denso, situado y dinámico tejido relacional que posibilita, en conjunto con otros marcadores, polivalentes efectos de poder. De allí que los múltiples ejes de diferencia/ desigualdad que convergen en el campo escolar ante la integración/inclusión escolar de NNAs migrantes (en términos étnico-raciales, de género, clase social, edad, procedencia nacional, etc.) operan como las condiciones de posibilidad en los apuntados procesos de polivictimización, en una América latina en la cual la escolarización de tales sujetos comporta ininteligibles sin prestarle atención crítica a la compleja economía del ser/no-ser que permea, de múltiples y complejos modo, la escolarización de dicha alteridad.

Como punto final, y recordando el carácter central que ocupa la diferencia colonial y la condición de extranjería (la no pertenencia nacional) en el denso entramado de relaciones que se actualizan ante la presencia escolar de NNAs diaspóricos, valga destacar que

SUMARIO

una panorámica de tales fenómenos demanda prestarle cuidadosa atención a los modelos de asimilación, déficit y/o culturización/folklorización que operan en la escolarización de los indicados estudiantes, toda vez que cada uno de estos guardan relación con el funcionamiento de la dinámica economía del ser/no-ser que permea, de complejas y múltiples maneras, la inclusión/integración escolar de la apuntada otredad. De modo diáfano, Zenklusen (2020, p. 05) deja constancia de los efectos de poder que se establecen entre cada uno de los apuntados procesos al afirmar, en lo que atañe al referido marco relacional, que:

[...] encontramos autores como Domenech (2012) y Beherán (2012) quienes, a partir del análisis de los discursos escolares sobre la diversidad cultural y la inclusión social del sujeto migrante en las escuelas, señalan que en el ámbito escolar conviven dos posturas educativas que repercuten en las relaciones cotidianas con los niños, las niñas y jóvenes migrantes: la tradicional asimilacionista y la mirada pluralista. En sus trabajos, nos muestran cómo los y las docentes frecuentemente transitan entre estos dos caminos en su actividad cotidiana, lo que trae como consecuencia situaciones de estigmatización e hipervisibilización (señalamiento) de las diferencias culturales. A la vez, prácticas de folklorización y exotización de algunos migrantes. Por su parte, Novaro (2016) problematiza la relación del Estado con la población migrante y muestra cómo los y las migrantes latinoamericanos históricamente fueron «invisibilizados o definidos desde el déficit y concebidos como un problema» (p. 118) tanto en las políticas como en la situación educativa.

Es decir, no se puede avanzar en la comprensión de los múltiples fenómenos tensionales que transversalizan la escolarización de las infancias-adolescencias en situación de movilidad, sin subrayar los mecanismos/concepciones que, bajo las rúbricas de lo deficitario, de la asimilación, folklorización y/o exotización han operado (y operan) en los procesos de inclusión/integración escolar de los NNAs diaspóricos, toda vez que cada una de

SUMARIO

dichas perspectivas resulta expresión del carácter problemático al que apuntan las políticas de diferencia una vez que se percibe al migrante (a la comunidad migrante/refugiada) desde enfoques culturalistas, en los cuales tales sujetos emergen de manera ahistórica, sustantivada, compacta, incompleta y/o carentes de valor. Sea considerando que el “[...] estudiante migrante o refugiado(a) es tratado como exótico(a), como un portavoz de la cultura de su país, reducido a una representación de lo que se imagina/espera de él” (Friedrich; Bertoldo, 2022, p. 187, traducción nuestra); alertando que “[...] cuando se enfatiza la asimilación, se termina negando o silenciando la diferencia” (Candau, 2012, p. 243); o reconociendo/estigmatizando al migrante como “[...] alguien supuestamente con algún tipo de deficiencia o laguna a ser cubierta” (Friedrich; Bertoldo, 2022, p. 183, traducción nuestra), en cada uno de apuntados casos se torna diáfana la necesidad de tomar en cuenta los efectos de saber/poder que dinamizan los procesos de asimilación-déficit-exotización-folklorización, y el modo como ello afecta, de manera sustantiva, la escolarización de los NNAs migrantes.

En conjunción con la compleja economía del ser/no-ser que adiciona o sustrae valor de las comunidades diaspóricas a partir de los marcadores indicados, el hecho de concebir a los NNAs diaspóricos a partir del déficit, la asimilación, folklorización y/o exotización tensiona las posibilidades de encuentro/diálogo en el espacio escolar, y complejiza la densa economía del poder que, en relación a la diferencia colonial y la condición de extranjería (de procedencia nacional), convergen en los cuerpos, en las trayectorias y/o experiencias educativas, de las anotadas infancias-adolescencias. De allí la necesidad de tomar nota en relación a las articulaciones, yuxtaposiciones, contradicciones y/o correspondencias que existen entre cada una de las pinceladas dimensiones, a la hora de inteligir las dinámicas relaciones de saber-poder que transversalizan la escolarización de la población infanto-juvenil migrante/refugiada.

SUMÁRIO

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA: TRAZANDO POSIBILIDADES A PARTIR DE LOS LADRILLOS DE UNA GRAN TORRE

Llegados a este punto, y examinado el trío de vértices que transversalizan y ofrecen posibilidades de intelección en los indicados procesos de escolarización, un aspecto sobre el cual resulta estratégico llamar la atención remite a las posibilidades de (trans) formación que ofrece la interculturalidad crítica (Candau, 2020) para encarar los enunciados desafíos educativos, una vez entendidas las tensionales relaciones de otredad que tipifican el dispositivo escolar y correlativos procesos de racialización que, heredados de la llamada diferencia colonial, permean la institución. Entendiendo que la presencia de las infancias/adolescencias diaspóricas interpelan la escuela y le obligan a examinar las políticas públicas (Chile, 2024), los modelos de *acolhimento* (Brasil, 2020) de los que dispone para garantizar el derecho a la educación de los apuntados NNAs, considerar las posibilidades de (trans)formación que ofrece la interculturalidad crítica emerge, en dicho entramado, de modo fundamental.

Siendo así, resulta imperativo reconocer no solo los diversos repertorios lingüísticos, estéticos, políticos, gastronómicos, etc, que componen el universo simbólico/material de la población infantojuvenil diaspórica y ante los cuales la escuela está llamada a operar, valga destacar, de modo *acolhedor*; sino a su vez que las posibilidades de (des)encuentro con la alteridad migrante/refugiada demanda avanzar en la comprensión de la compleja economía del ser/no-ser delineada de manera preliminar, y exhorta a encarar (en un sentido ético-político) acciones que apunten a la construcción de relaciones de saber-poder mucho más simétricas entre los actores que conviven/participan en la institución. Es decir, tomando en consideración los planteamientos formulados por Salgado, Jara y Mardones (2022, p. 199), bien se puede asentir que:

SUMARIO

Frente a estos conflictos, la interculturalidad apela a lograr una relación simétrica y dialógica entre culturas diversas, donde predomine la aceptación, valoración y se promueva la interacción entre ellas (Silva, 2016). En específico, la interculturalidad crítica busca una transformación en las condiciones y en los mecanismos de poder que perpetúan la desigualdad, inferiorización y discriminación de grupos marginados (Walsh, 2017). En el ámbito educativo, el enfoque intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de reflexión.

Es decir, la potencia analítico-política de las apuntadas consideraciones a la par de la tradición de saber que sitúa la genealogía de la interculturalidad en el pensamiento ancestral de las comunidades andinas (Mignolo, 2005), permite asentir no solo las profundas raíces históricas que tiene dicha filosofía/pedagogía en América latina; sino que además sitúa tan singular herencia político-epistémica en el núcleo de los desafíos que, en relación a las alteridades históricas, enfrentan los Estados-nacionales de la región, una vez que las relaciones de otredad se caracterizan por estar mediadas por mecanismos/prácticas/lógicas de rechazo, de violencia e inferiorización, que imposibilitan la irrupción de espacios escolares mucho más dialógicos y simétricos. Ante ello, la interculturalidad crítica se perfila como una apuesta ético/político/epistémico/pedagógica llamada a impulsar, en palabras de Fornet-Betancourt (2021), una *radical función correctiva* situada en el cruce de fronteras/intersecciones que afectan a los NNAs migrantes/refugiados, apuntando a crear emergentes condiciones de posibilidad que permitan la afirmación, el reconocimiento, valorización, respeto y capacidad de transformación a la que exhorta, en la escuela, la presencia de la otredad migrante.

No en vano, la reflexión educativo/escolar a la que invita la interculturalidad crítica en contextos de movilidad permite situar la atención, por ejemplo, en el valor que desempeña una *ética de la interpelación/inconformidad* (Segato, 2006) o *ética da alteridad* (Friedrich; Bertoldo, 2022) en el proceso de expansión/garantía de los derechos

SUMARIO

humanos de la población migrante; en el papel que ocupa la hermenéutica diatópica (Santos, 2002) en el diálogo intercultural y la necesaria apuesta por identificar el subsuelo de las preocupaciones isomórficas, comunes, que se pueden formular entre dos o más culturas a los fines de crear puentes políticos, de reconocimiento y compromiso entre los sujetos diaspóricos y las comunidades de destino; y/o las posibilidades de justicia epistémica a las que apunta, según Walter Mignolo (2008), las coordenadas ético-existenciales del sentipensar indígena, toda vez que los preceptos de proporcionalidad-solidaridad, complementariedad, reciprocidad y correspondencia que permean tales formas de saber invitan a establecer una relación mucho dialógica/amorosa con la alteridad, y el respectivo universo simbólico/material en el cual se inscriben las infancias-adolescencias migrantes. Entendiendo que cada una de las anotadas cajas de herramientas permiten ampliar el horizonte de posibilidades al que apunta el *acohiminto* escolar de NNAs migrantes/refugiados, la interculturalidad ofrece insumos de trabajo que apuntan a transformar las relaciones de poder, la singular economía del ser/no-ser, en el cual resulta inscrita la otredad migrante una vez que afirma su presencia en la escuela.

Siendo así, resuena estratégico lo planteado por Fernet-Betancourt (2021) al indicar que el objetivo político de la interculturalidad persigue “[...] ensanchar el sentimiento de humanidad en cada ser humano y, por consiguiente, los lazos de pertenencia que sostienen la humanidad” (Fernet, 2021, p. 582). Ello perfila un *topos* a partir del cual tanto migrantes como comunidades de tránsito y destino podrían (re)imaginar/(re)diseñar la existencia, tomando en cuenta que cada uno nosotros, herederos de Babel, habitamos una exclusiva condición de posibilidad: la pertenencia a la humanidad. De allí que la inter-culturalidad crítica apunte a una condición *inter* que sea, a tales efectos, intercorporal, interespacial, interdiscursiva, intermodal, intertemporal y, sobre todo, interamorosa. Una amorosidad en el sentido revolucionario de la palabra que nos coloca en la posición histórico-geográfica del otro, en una agenda de lucha que

SUMARIO

nos permita “morir” (en el sentido ético, interpelativo) por/con el otro. En clave de síntesis radical, he allí el marco de posibilidades al que convoca una filosofía/pedagogía intercultural.

Si una de las marcas constitutivas de la colonización y la manutención de la colonialidad ha sido la institución de divisiones, definidas de forma polisémica como fronteras y, con estas, la creación de lógicas escalares que se instalan en los individuos y los adjetivan en trazos de pertenecimientos nacionales, estatales, locales, etc; ser estudiantes, ser periféricos o no, ser y estar en occidente o en el oriente, en el norte o en el sur, son procesos en los cuales la institución escolar se erige como una forma/dispositivo clave en la constitución de tales paisajes.

En las escuelas, sobremanera en las públicas, tenemos la convergencias humanas que gestan encuentros variados y, por eso, sus fronteras no pueden ser instituidas como barreras de contención y restricción, retención y limitación: como depósitos de personas. Es necesario retomar la génesis de la palabra frontera (*in front*) o en los márgenes. Estar en los márgenes es estar en el liminar de la vida con el otro, en una actitud ética y responsable que asuma la justicia existencial y la amorosidad de la diferencia como fuerza y potencia de la condición humana. Los márgenes son los bordes que nos rodean de la única posibilidad que tenemos de existir y sentirnos humanos: estar en y con los otros. Si Babel (Geraldí, 2015) fue uno de los primeros pecados a recaer sobre la diferencia que nos forja, que esta pueda ser recreada. Que toda escuela sea un Territorio de Babel, que muchas voces se enuncien en los paisajes: la interculturalidad crítica apuesta a esa posibilidad.

REFERENCIAS

ACNNUR. **Global trends forced displacement in 2023**. Acnur, 2024. Disponible en: <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>. Acceso en: 14 ago. 2024.

SUMÁRIO

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em: <https://bit.ly/498R5Do>. Acesso: 12 de dic. 2023.

CANDAU, Vera M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 678-686, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso: 12 de oct. 2024.

CANDAU, Vera M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc. Campinas**, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>. Acesso: 12 de oct. 2024.

CHILE. **Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros**. Garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad. Educación parvularia, educación escolar, educación superior. Ministerio de Educación, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3xAFuQc>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Interculturalidade, migração e educação no mundo contemporâneo. **Educação Temática Digital**, v. 23, n. 03, p. 581-591, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4ebiSpr>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FRIEDRICH, Tatyana S; BERTOLDO, Jaqueline. Entre pedagogias e saberes "outros": contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 178-193, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3Tdkwly>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GALAZ, Caterine; PÁVEZ, Iskra; MAGALHÃES, Lina. Polivictimización de niños/as migrantes em Iquique (Chile). **Revista de Estudios Transfronterizos**, v. 21, n. 01, p. 129-151. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0719-09482021000100129>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GERALDI, João W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GONZÁLEZ, Rafael, A. Tendencias y desafíos en la escolarización de los migrantes venezolanos. **Revista Diálogo Educativo**, v. 24, n. 81, p. 487-504, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS05>. Acesso em: 14 ago. 2024.

JOIKO, Sara. Construcción de Subjetividades Fronterizas de la Niñez por las Políticas Educativas Chilenas en Contextos de Migración. **AAPE|EPAA**, v. 31, n. 65, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7671>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SUMÁRIO

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acceso en: 14 ago. 2024.

LEÓN, Lady V. Migración venezolana. Los "caminantes" hacia el Sur de América Latina. *Cadernos do Ceom*, v. 36, n. 58, p. 59-74, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.22562/2023.58.04>. Acceso: 20 sep. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**. Sentir y pensar la decolonialidad (antología, 1999-2004). CIDOB, 2015.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistémica. A opção decolonial e o significado de identidade em política. *Caderno de letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponible en: <https://bit.ly/3Ze6Ze8>. Acceso en: 14 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa editorial, 2005.

OLATE, María L. Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v. 24, n. 87, 2019. Disponible en: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463789>. Acceso: 20 sep. 2024.

PAVEZ-SOTO, Iskra; POBLETE-GODOY, Daniela; VOLTARELLI, Monique; VILLEGAS, Pamela; GRANDÓN, Nicolás; ANSALDO, Manuel; MOLINA, Andrea; GISELLE, Leonelli; ANDRADES, Karen. Voces simbólicas y procesos de adaptación de las jóvenes migrantes haitianas en Chile. *Estudios Públicos*, n. 169, p. 7-39, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.38178/07183089/2008220103>. Acceso: 20 sep. 2024.

PAVEZ-SOTO, Iskra; ORTIZ-LÓPEZ, Juan; DOMAICA-BARRALES, Anastassia. Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, v. 45, n. 03, p. 163-183, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>. Acceso: 20 sep. 2024.

RIZZALLI, Lucía. Las contribuciones del pensamiento decolonial para el estudio de procesos migratorios latinoamericanos. *Question*, v. 03, n. 69, p. 1-16, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/16696581e546>. Acceso: 20 sep. 2024.

SALGADO, Nayaret; JARA, Catalina; MARDONES, Tricia. Estereotipos atribuidos al género y a la nacionalidad en el discurso docente en clave intercultural. *Perspectiva educacional*, v. 61, n. 03, p. 198-218, 2022.

SUMÁRIO

SANTIAGO, Flávio; CASTRO, Gabriela R; LOPES, Jader J. "Eu tive que viajar para vários países para chegar ao Brasil": Enunciações sobre movimentos infantis e espacializações do viver. **Cadernos para o professor**, v.2, n.46, p. 1-23, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.62556/tlk18332>. Acceso: 20 sep. 2024.

SEGATO, Rita, Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, v. 12, n. 01, p. 207-236, 2006. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008>. Acceso: 20 sep. 2024.

SEGATO, Rita. **La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad**. Buenos Aires: Prometeo Editorial, 2007.

SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002. Disponible en: <https://bit.ly/3XeLLu1>. Acceso: 20 sep. 2024.

UNESCO. **Garantizar el derecho a la educación de personas en movilidad**: análisis de avances y desafíos en sistemas de información y marcos normativos en Colombia, Perú y Ecuador. Santiago: Unesco, 2022a.

UNESCO. **UNESCO regional strategy on human mobility for Latin America and the Caribbean, 2022-2025**. Santiago: Unesco, 2022b.

UNICEF. **El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y el Caribe**: Una región como ninguna otra. Unicef, 2023. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/infancia-peligro/ninez-migrante-america-latina-caribe>. Acceso: 20 sep. 2024.

VIVEROS, Mara V. **Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario**. CLASCO, 2023. Disponible en: <https://www.clasco.org/interseccionalidad-giro-decolonial-y-comunitario>. Acceso: 20 sep. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZENKLUSEN, Denise. «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 18, n. 22, p. 45-71, 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18203>. Acceso: 20 sep. 2024.

3

*Leila de Carvalho Mendes
Thayra Fernandes Pereira*

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E MEDIAÇÃO DE LEITURA:

**UM EXERCÍCIO CARTOGRÁFICO
SOBRE OS *AFFECTOS*, AS EXPERIÊNCIAS
E A FABULAÇÃO COM CRIANÇAS
EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO**

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta um exercício cartográfico que aporta reflexões sobre os processos de subjetivação, considerando os conceitos de experiência, *afecto* e fabulação, vivenciados por crianças imigrantes, em contexto de refúgio e brasileiras, matriculadas em uma escola da Baixada Fluminense¹, a partir de uma mediação de leitura², desenvolvida em oficinas de apoio escolar, para alunos indicados pela direção da escola, por apresentarem dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. As 11 oficinas³ foram oferecidas no contraturno, com duração de 3h, a 11 alunos do Ensino Fundamental, dentre eles, 5 brasileiros, 4 congoleses e 1 angolano. A escola onde realizamos as oficinas é reconhecida por acolher o maior número de crianças imigrantes e em situação de refúgio na Baixada Fluminense, local escolhido pelas famílias dessas crianças por apresentarem um custo de vida mais baixo e pela facilidade de locomoção. No entanto, essas mesmas famílias enfrentam condições de vida precárias, falta de saneamento básico e, principalmente, desafios para garantir a sobrevivência⁴. Destacamos ainda que todas as oficinas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas, a fim de que essas experiências pudessem constituir efetivamente material de análise para a pesquisa. Por último, ressaltamos que todos os encontros foram iniciados e encerrados em rodas de conversa, para que pudessemos discutir e organizar as atividades do dia, bem como refletir sobre o vivido, possibilitando que as crianças falassem e fossem ouvidas acerca de si, do outro e da experiência, considerando assim a perspectiva vigotskiana de

- 1 Localizada na periferia de Duque de Caxias, em Gramacho.
- 2 O conto da Ilha desconhecida de José Saramago, 1999.
- 3 Projeto de Extensão: *Ensino-Aprendizagem da leitura e da escrita em contextos multiculturais e inclusão*, realizado de agosto a dezembro de 2019.
- 4 RUSSO, K.; MENDES, L.; BORRI-ANADON, C. **A integração de crianças congolesas na escola pública**: percepções de professoras da rede municipal de duque de caxias, 2020.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

sujeito e uma perspectiva de linguagem bakhtiniana, que concebe uma função social para a leitura e para a escrita. No entanto, o que nos surpreendeu e nos motivou na escrita desta narrativa foi a forma como as crianças foram *afectadas*, tocadas, pela leitura de um conto, como se engajaram na proposta, como foram potencializadas e, por outro lado, como elas nos *afectaram* e nos potencializaram e é sobre essa experiência e esses *afectos* que discorreremos neste texto.

O PROBLEMA DA EXPERIÊNCIA E OS SENTIDOS

Larrosa, em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002), reivindica, legitima e dignifica a experiência. Segundo o autor, debruçar-se em uma obra é permitir viver uma experiência em palavras, e esta experiência permite que deixemos de ser o que acreditávamos ser. A leitura literária permite uma experiência que dá sentido às escrituras, que carecem de um significado próprio. Portanto, ler é transformar o que se sabe, mas sem ter a intencionalidade de reproduzir o sabido.

Para o autor, há um debate dicotômico entre a linguagem científica e a linguagem da experiência, visto que a primeira é universal, enquanto a segunda é singular. A filosofia clássica - que, atualmente, ainda é validada como superior - compreende a experiência como impura, uma vez que esta produz ideias nebulosas e inconclusas. Por isso, há uma tentativa de homogeneizar a experiência e fabricá-la, a fim de torná-la um experimento. Dessa forma, nos perguntamos: O que a palavra experiência permite pensar? O que ela permite dizer? Por que a experiência é controlada? Por que a experiência é silenciada? Larrosa (2022, p. 54), nos faz pensar quando reflete sobre o tema:

SUMÁRIO

Já não há experiência porque vivemos nossa vida como se não fosse nossa, porque não podemos entender o que nos acontece, porque ter uma vida própria é tão impossível quanto ter uma morte própria (assim como nossa morte é anônima, insignificante, intercambiável, alheia, assim como somos usurpados de nossa morte, nossas vidas também são anônimas, insignificantes, intercambiáveis, alheias, vazias de sentido ou dotadas de um falso sentido, falsificado, algo que se pode comprar no mercado como qualquer outra mercadoria, pensem em todos os aparatos sociais, religiosos, midiáticos, terapêuticos que funcionam para dar uma aparência de sentido, pensem em como constantemente compramos sentido, em como seguimos qualquer um que nos dê um pouco de sentido), porque a experiência daquilo que nos acontece é não sabermos o que nos acontece, porque a experiência de nossa língua é não termos língua, é sermos mudos, porque a experiência daquilo que nos acontece é não sabermos o que nos acontece, porque a experiência de nossa língua é não termos língua, é sermos mudos, porque a experiência de quem somos é não sermos ninguém.

No entanto, acreditamos, e ainda precisamos acreditar, que possamos ter experiências. Mas de que ordem seriam? Larrosa continua a refletir e propõe, junto com Giorgio Agamben (Larrosa, 2022, p. 43), abrir um espaço para pensar a experiência de outro modo. Não como algo perdido ou algo que não podemos ter, mas que talvez aconteça de outra maneira, como:

[...] o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além de sua própria essência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. Talvez por isso se trata de manter a experiência como

uma palavra e não fazer dela um conceito, trata-se de nomeá-la com uma palavra e não determiná-la como um conceito. Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa, porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. E a experiência é o que é, e além disso uma coisa pra você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã [...]

Acreditamos, assim como Han (2021) e Larrosa (2022), que o problema da experiência ou da não experiência seja o sentido. Para Han (2021), a aceleração do tempo no mundo contemporâneo nos impede de concluir, na medida em que há uma ruptura temporal da estrutura. O tempo não tem mais ritmo, é acelerado e não tem direção. A inconclusão, a falta do ritmo, do compasso das coisas, a ausência da temporalidade nas telas, que lidam com informações, opõe-se à memória, que se relaciona à estrutura narrativa que não pode ser acelerada arbitrariamente. A estrutura narrativa forma um conjunto dotado de sentido. E se não temos esse conjunto dotado de sentidos, em relação à própria vida, é porque não elaboramos as experiências e, logo, não podemos transmiti-las (Larrosa, 2022).

Por outro lado, percebemos, nas oficinas, o quanto experiência e fabulação estão imbricadas. Para Vigotski (2010), as imagens influenciam os sentimentos e as emoções e esses processos criativos coexistem complementarmente com uma função reprodutiva. O cérebro não se restringe apenas a reproduzir fatos e impressões vividas, é também um órgão criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de experiências vividas, novos princípios. Portanto, a fantasia tem origem na experiência. "O homem não pode inventar nada que não tenha vivenciado" (Vigotski, 2010, p. 201). No entanto, não percebemos a relação entre a experiência e a realidade porque as "causas que lhe condicionam o funcionamento estão situadas no âmago profundo do homem e frequentemente

SUMÁRIO

SUMÁRIO

permanecem ocultas para a consciência. Daí surge a ilusão de espontaneidade" (Vigotski, 2010).

Assim, a leitura literária possibilita imaginar o possível e o impossível, a inventar a vida, ou até mesmo a morte, e também, como no *O conto da ilha desconhecida* (1999), a criar uma ilha, mesmo que não existente. Entendemos, então, que fabular é resistir a uma sociedade que adormece os múltiplos sentidos. Fabular é criar linhas de fuga contra as forças coloniais-capitalísticas, como nos mostra Deleuze. Fabular é inventar algo que ainda está por vir. A palavra FÁBULA, tem origem no verbo latino fari, "Falar", "[...] como a sugerir que a fabulação é extensão natural da fala e, assim, tão elementar, diversa e escapadiça quanto esta; donde também falatório, rumor, diz que diz, mas também enredo, trama completa do que se tem para contar [...]" (Martin, 2021, p. 109). Podemos pensar então que a vida é um mundo simbólico, que não se separa do real e, por essa razão, a fabulação é tão elementar quanto a respiração.

Assim, nessa narrativa fizemos um exercício cartográfico, buscando mapear as "constelações afetivas" que atravessaram os sujeitos, uma vez que para Deleuze e Guattari (1996, p. 21), cartografar é "[...] a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, 'conectável', 'desmontável', 'reversível', suscetível de receber modificações constantemente". Assim, buscamos essas constelações afetivas que permearam as oficinas. Constelações amalgamadas naquele espaço e naqueles sujeitos, na medida em que só podemos perceber os *afectos* circundantes ao sermos *afectados* por eles. E são esses *afectos* mútuos que trazemos neste texto e que nos deram notícias da experiência vivida e tudo o que ela possibilita, abre. Por outro lado, também foi impossível não pensar na indissociabilidade experiência, fabulação e *afecto*. Assim, dialogaremos com Larrosa, Deleuze e Guattari, Vigotski e Mia Couto, buscando, nas obras desses autores, tecer uma trama que representa, ainda com lacunas, essa cartografia.

AS CRIANÇAS E A BUSCA DE SUAS ILHAS DESCONHECIDAS: A LEITURA, A EXPERIÊNCIA E OS *AFFECTOS*

SUMÁRIO

A partir dessas reflexões acerca da experiência, consideramos que a leitura do *O conto da ilha desconhecida* (1999), de José Saramago, tenha oferecido uma possibilidade de fuga das representações hegemônicas ao permitir que as crianças fabulassem sobre a sua ilha. As representações hegemônicas nos calam, nos silenciam e mesmo quando somos convidados a nos expressar livremente, elas permanecem lá. A ilha desconhecida, na verdade, habita em nós e é silenciada. E a leitura do conto agenciou coletivamente o grupo para sentir o percurso da viagem e não o destino final. A experiência, proporcionada pela leitura, não permite ser objetificada e, muito menos, universalizada. A experiência sentida é única para cada indivíduo. Portanto, a palavra experiência é a própria representação da vida: sensível, provisória, indecisa e confusa. O nosso objetivo foi permitir que as crianças realizassem essa viagem e construíssem não só um sentido para as oficinas, mas para elas mesmas e para o grupo.

As oficinas, realizadas de agosto a dezembro de 2019, terminaram por não ter continuidade no ano seguinte, em razão do contexto pandêmico. Por conta disso, não tivemos oportunidade de discutir com as crianças como elas gostariam de ter seus nomes representados na pesquisa e em respeito a elas, optamos por preservar suas identidades adotando codinomes. Para as crianças brasileiras, escolhemos nomes de muitos brasileiros, como José, Maria, João, como codinomes. E para as crianças imigrante e em contexto de refúgio, escolhemos codinomes inspirados em nomes de grandes pintores, escritores, antropólogos, fotógrafos, em suma, artistas congoleses, uma vez que metade do grupo de alunos era constituído por crianças em situação de refúgio, oriundas da República Democrática do Congo. A outra metade era constituída por crianças brasileiras

SUMÁRIO

e por uma criança angolana. Importante destacar que todas as crianças residiam nos arredores da escola, em Gramacho, próximo ao antigo lixão, local em que as políticas públicas, como assistência médica, saneamento básico, alimentação e educação ou não existem ou são precarizadas.

Iniciamos as oficinas contando para as crianças *O conto da Ilha desconhecida* (1999). Não é nosso objetivo aqui discorrer sobre o conto, que é riquíssimo. Interessou-nos a metáfora que remete à busca do desejo, do sonho. Tínhamos em mente que o conto pudesse trazer para àquele espaço o desejo das crianças, na medida em que conta a história de um homem que vai pedir um barco ao rei para ir ao encontro de uma ilha desconhecida. Após muita conversa, o homem consegue que o rei lhe dê um barco. Com a chave do barco, o homem sai em busca de sua ilha (uma ilha que não existe no mapa porque senão não seria desconhecida, mas que ele garantia a existência). Nesse momento, interrompemos a história e perguntamos às crianças, se elas tivessem a chave do barco, para onde iriam. De posse dos barquinhos coloridos de dobradura que haviam confeccionado no início da oficina, ao receberem “a chave do barco”, as crianças começaram a imaginar as “suas ilhas”. A viverem uma experiência e toda sua impossibilidade de conclusão. A experiência é capaz de possibilitar uma linguagem fugaz, que não consegue expressar o sentido e o não-sentido, como bem nos mostra Maria:

“Eu não sei o que eu quero falar” (Maria, criança brasileira, 8a, Caderno de Campo, 2019).

Também Deleuze (2011, p. 14), reflete sobre essas experiências inconclusas e fluídas, ao compreender a literatura como uma experiência fabuladora que permite não apenas uma fuga do mundo, mas a abertura para novos mundos, pois “não há literatura sem fabulação”. A fabulação é potencializada ou despotencializada a partir da vivência do indivíduo com algo que o mobiliza e ao contrário da aceção comum, que entende a fantasia como algo irreal, que não corresponde à realidade, a imaginação exerce um papel importante

SUMÁRIO

na constituição do conhecimento, fundamentando e permeando toda a atividade criadora da humanidade. Não existe a fronteira estabelecida pela ciência moderna entre fantasia e realidade; paixão e razão (Jobim e Sousa, 1994). Tudo o que construímos é produto de nossa atividade de criação. Ela se manifesta em todos os aspectos da vida e isso pode ser comprovado pelo fato de não conhecermos os nomes das pessoas que realizaram a maior parte das invenções.

A possibilidade de partir rumo a uma ilha desconhecida, possibilitou que os *afectos* circulassem. As crianças começaram a fabular sobre a tal ilha desconhecida. Podemos pensar que a leitura do conto tenha funcionado como um gatilho para que as crianças vivenciassem uma experiência, pensando a experiência como uma palavra e não como um conceito, pois, os conceitos limitam o real e as palavras abrem o real. E a experiência é o que é (Larrosa, 2022).

Por isso, propomo-nos um movimento cartográfico. Re-vivemos, ao ler o Caderno de Campo, a experiência de outrora e deixamo-nos *afectar* pelas lembranças trazidas pelos registros das palavras, das fotografias, dos vídeos e pusemo-nos a destacar esses *afectos* que circularam nas oficinas, trazendo trechos das fabulações (entendida aqui como extensão da fala, mas também como trama que se tem para contar) das crianças sobre a viagem à Ilha desconhecida.

Clémentine, ao ser indagada sobre como seria a sua ilha, prontamente responde:

"Eu queria que tivesse liberdade e muito brinquedo de graça. Se entrar adulto, fica de castigo! Tudo que a gente desejasse aparecia num passe de mágica!" (Clémentine, criança imigrante, 10a, Caderno de Campo, 2019).

Já nas fabulações de João:

"Queria que a ilha fosse um parque! Crianças de 7 a 14 anos; comida de graça. Queria todo dia uma estrela cadente que realizasse os nossos desejos" (João, criança brasileira, 10a, Caderno de Campo, 2019).

SUMÁRIO

E como que contagiados, vimos a ideia lançada se repetir, sendo possível pensar sobre como as crianças vão se agenciando coletivamente, construindo conhecimentos de forma colaborativa, na medida em que a ideia, lançada pela primeira criança, é repetida pelas outras, dando vazão às suas fantasias. Bayangu, causa impacto no grupo ao falar em um tom mais alto, gesticulando, parecendo visualizar a ilha imaginada:

"A minha ilha seria bem gigante com máquina de sorvete quente; crianças não cresçam; [...] muita tecnologia. Sem lei. Pode quebrar tudo! 30 bilhões de árvores de dinheiro que nascem todo dia!" (Bayangu, criança em contexto de refúgio, 10a, Caderno de Campo, 2019).

É fantasiando, brincando e imaginando que a criança encontra novas possibilidades de vivências e descobre novos caminhos que atendam às suas necessidades. Portanto, a fabulação, a brincadeira, não são atividades que possam se caracterizar apenas pelo prazer. Elas preenchem uma necessidade. O brincar tem a função de transformar aquilo que é impossível de satisfazer imediatamente em uma ação que visa reelaborar criativamente a realidade. Para Vigotski (2010, p. 339), "a sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas." Nesse sentido, o brincar e o fantasiar assumem uma centralidade na vida da criança que encontra nessa atividade uma forma de subverter a ordem, movida pelo desejo e pela paixão. Porém, as crianças não reproduzem na brincadeira o que vivenciam na realidade, elas implicam uma reelaboração criativa das experiências, combinando-as e construindo novas realidades de acordo com seus interesses e necessidades (Vigotski, 2014). Essa atividade imaginativa não surge de repente, mas lenta e gradualmente e está relacionada à realidade pelo fato de que o ato imaginativo provém da riqueza e da variedade da experiência acumulada pela pessoa, não apenas reproduzindo o que viveu, mas elaborando novas combinações a partir das experiências vividas.

SUMÁRIO

Experiência e fantasia andam juntas e é possível observar que, apesar do deslocamento provocado pela leitura do conto, para o mundo fabulador, pensamos que a experiência vivida pelas crianças em contexto de refúgio, ainda marcava o corpo daquelas crianças. Assim, como a personagem de Mia Couto, em *Terra Sonâmbula*, “O menino era desses que a guerra deslocou não só de endereço, mas da vida” (Couto, 1997, p. 229), o desabafo de Bayangu dá notícias de sua experiência de vida:

“O mundo tá uma bosta! [...] Aqui, não! Mas o mundo tá uma bosta!” (Bayangu, criança em contexto de refúgio, 10a, Caderno de Campo, 2019).

Pensamos, junto a Mia Couto, que

Não é da luz do sol que carecemos. Milenarmente a grande estrela iluminou a terra e, afinal, nós pouco aprendemos a ver. O mundo necessita ser visto sob outra luz: a luz do luar, essa claridade que cai com respeito e delicadeza. Só o luar revela o lado feminino dos seres. Só a lua revela a intimidade de nossa morada terrestre. (Couto, 1997, p. 7).

Em todas suas obras, o escritor moçambicano, Mia Couto, cria neologismos, uma vez que a própria língua já não consegue expressar seus sentimentos. A escrita, em sua forma institucional, re(produz) o desgastado. Mia Couto, insatisfeito com todas suas expressões não-ditas, cria o nunca antes dito. Mia Couto, insatisfeito com todos os caminhos reais, cria os ficcionais. Mia Couto, insatisfeito com narrativas que perpassam os fragmentos de memórias tristes, cria uma escrita do sonhar. A linguagem utilizada em seus livros é poética, lírica e, sobretudo, curadora. Percebemos que o escritor aflora a imaginação, a fabulação... metaforicamente, há mundos sendo criados, o que faz com que nos perguntemos: como seriam esses mundos dos sonhos? Como é sonhar? Os alunos, ao alegorizar uma ilha desconhecida, também expressaram o não-dito: fabularam, do verbo flexionado na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo, sobre o mundo dos sonhos, aquele que escapa

SUMÁRIO

da realidade. O que a fabulação oferece é a possibilidade de deitar os olhos no horizonte e sonhar com outras possibilidades de vida, pois a fantasia da criança não tem contenção. Ela realiza docilmente todos os sonhos da criança (Vigotski, 2010) exercendo uma função quase terapêutica: esses sonhos, essas outras possibilidades de pensar a vida, permitem, muitas vezes que a criança continue caminhando e sonhando com uma outra vida. Também, Petit (2009), que realiza pesquisas na América Latina, nos mostra como a leitura contribui para que as pessoas, consigam sobreviver à adversidade, por possibilitar o simbólico e a abertura ao sonho. E é esse sonho que é trazido nos comentários de Kabengele:

"Paz no mundo. Sair de casa sem ninguém assaltar. Queria que as pessoas fossem menos preconceituosas. Um acampamento só de crianças com muita comida" (Kabengele, criança em contexto de refúgio, 11a, Caderno de Campo, 2019).

Vimos que o sonho é duplamente real. Tanto pela força do material que o constitui, quanto pela força das emoções a ele vinculadas (Vigotski, 2010). Sonhar um mundo novo é como "missanga", pois "[...] a missanga todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também é assim a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo" (Couto, 2009, epígrafe).

Refletimos que, esse fio silencioso, citado por Mia Couto em sua epígrafe, no livro "O fio das missangas", só é constituído a partir de um mapa de *afectos*, compreendendo-os não como sentimentos, mas como uma variação da potência de agir. A potência de agir pode ser aumentada, ao sermos afetados pela felicidade, alegria, ou diminuída, ao sermos afetados pela tristeza. O *afecto*, age simultaneamente no corpo e na mente, produzindo um modo de agir singular em cada sujeito, que ao ser *afectado* por outros corpos, pode ser potencializado ou despotencializado. "[...] a potência de agir é aumentada ou diminuída; inversamente, se depois de ver alguém que me deixava alegre vejo alguém que me deixa triste, portanto, a potência de agir é inibida ou impedida" (Deleuze, 1978, p. 4).

SUMÁRIO

Na dinâmica do *O conto da ilha desconhecida* (1999) notamos que as crianças, ao fabularem sobre o que gostariam de encontrar em suas ilhas, foram potencializadas. Contudo, o *afecto*, sentido e sofrido, também fez com que elas falassem sobre suas experiências na escola e, assim, dos *afectos* que as despotencializaram em algum momento, como nas falas Alain e Kabengele:

“Eu não gosto de pessoas bagunceiras que ficam falando palavrão, ficam xingando. Eu não gosto disso! Aqui tem alguns...” (Alain, 7a, criança em contexto de refúgio, Caderno de Campo, 2019).

“O que eu não gosto... eu gosto da escola! Só que, às vezes, eu não gosto (pausa) porque... tem gente que fica implicando comigo... eu tenho muita vontade de estudar, porque eu quero ser médica, aí, quando eu chego aqui pra estudar, eu fico um pouquinho desanimada, porque tem gente que fica implicando com você, ficam te injustificando...” (Kabengele, criança em contexto de refúgio, 10a, Caderno de Campo, 2019).

O fio silencioso, constituído pelos *afectos*, também traz os *afectos* tristes, que inibem a potência de ação dos sujeitos. Percebemos, nos corpos e nas falas daquelas crianças, os impactos dos *afectos* negativos. Alain e Kabengele narram episódios que os desmotivaram a estudar, pois a escola, naquelas circunstâncias, foi vista como um ambiente hostil.

Em um momento de agitação durante a oficina, escutávamos múltiplas vozes serem atravessadas, mas poucas sendo realmente ouvidas. Era como se estivéssemos em um mar revolto, onde o barco não conseguia se estabilizar, e a correnteza não nos levava a lugar algum. Entramos nesse barco sem um rumo certo, mas abertos a sentir o vento e explorar as diversas possibilidades de direção. Contudo, estávamos parados... um eco, lá no fundo, ressoava com um tom de empoderamento... Era Bayangu, clamando por paz em sua ilha. Durante essa travessia, ocorreram deslocamentos físicos e

SUMÁRIO

simbólicos. O barco da imaginação também representava o barco real que trouxe essas crianças até aqui. Pausa. Bayangu conta que perdeu uma amiga para o mar...

Em meio a tantos *afectos* passivos, que paralisam, vimos Clémentine desenhar o mar para o seu barco...e no mar, uma pessoa com o bracinho levantado, se afogando.

"[...] aqui é uma pessoinha morrendo!" (Clémentine, criança imigrante, 10a, Caderno de Campo, 2019).

Por isso, retornamos à literatura, a Mia Couto, para resgatar a linguagem do sensível, pois esses *afectos* passivos e tristes podem ser transformados em forças ativas, buscando a potência da ação e deixando de lado apenas as narrativas de escassez e da falta. Esses corpos, que foram marcados pela violência da morte, da guerra e da fome, também podem ser potencializados pela fabulação, pelo amor, pela alegria e pelo desejo. Podem ser deslocados para o universo literário e atravessados por *afectos* ativos e experiências ressignificadoras, que transformam a dor em novas possibilidades de existência e (re)existência. A leitura move os sentidos, amplifica vozes e faz o sufocado respirar.

Portanto, a oficina nos orientou, junto com as crianças, a pensarmos que "não somos mais nós mesmos [...] fomos ajudados, aspirados, multiplicados" (Deleuze; Guattari, 1996, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APORTANDO EM ALGUMA ILHA

No início das oficinas, nos perguntamos o que iríamos fazer naquele espaço, com aquelas crianças que precisavam de um apoio na aprendizagem da leitura e da escrita. Tínhamos em mente que

SUMÁRIO

essas atividades precisavam acontecer a partir de uma prática social e que envolvesse as crianças, principalmente as em contexto de refúgio, possibilitando assim, que elas vivessem uma experiência e que essa experiência, envolvendo práticas de leitura e de escrita pudesse contribuir para a aprendizagem da língua escrita. No entanto, mais do que envolver as crianças nas atividades de escrita e de leitura, o que aconteceu a partir da leitura do conto nos surpreendeu pois, assim como o narrador do conto *O conto da ilha desconhecida* (1999) que ao sair em busca do desconhecido, lhes dizem que mesmo que houvesse ilhas desconhecidas, as pessoas não iam sair do sossego de seus lares para se meterem em aventuras pelo mar, em busca do impossível, pensamos que aquela ilha, para o grupo, nunca encontrada no mapa, seja como o resultado da imaginação daquele homem que buscava navegar mundo afora, a fim de buscar múltiplos sentidos, de buscar o outro, de buscar a fuga de um lugar que não o representava e, sobretudo, de buscar a si mesmo. O homem, que insistia pelo barco, queria remar rumo a uma viagem proporcionada pela vida, mesmo que o seu percurso fosse desconhecido.

E essa é também a possibilidade que a leitura nos oferece. Sonhar rumo ao desconhecido. A leitura do *O conto da Ilha desconhecida* (1999), permitiu que as crianças explorassem diversos caminhos, existentes e não existentes, assim como aquele homem que, acreditamos, de forma proposital, não foi nomeado na história, a fim de ser um personagem abstrato, mas que contemplasse o concreto. A intenção era a de que, os alunos utilizassem a imaginação e navegassem para além da representação do real, para resistir a um mundo que engessa os sentidos. Afinal, o mundo que conhecemos, padroniza o sentido, forjando apenas um único sentido: excludente, mercadológico e produtivista. Baseados no conto, pensamos que *O conto da ilha desconhecida* é uma representação da pulsão do inconsciente que grita para se manifestar, que grita para suas subjetividades serem ouvidas. Os indivíduos, mesmo silenciados por uma sociedade colonial-capitalística, têm desejos... desejo de caminhar

SUMÁRIO

para fora de si, de sair para explorar novos lugares, de ser nômade e habitar territórios ainda inexplorados. E acreditamos que esses desejos é que foram liberados após a leitura do conto. As crianças foram *afectadas*, atribuíram sentido à narrativa e viveram uma experiência, fabulando novos mundos e novos rumos para suas vidas.

REFERÊNCIAS

- COUTO, Mia. **Contos do nascer da terra**. Lisboa: Caminho, 1997.
- COUTO, Mia. **O fio das missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Aula sobre Spinoza**. 1978. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** - vol.1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos**: em busca do tempo perdido. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- LARROSA, Jorge. **Tremores - Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, São Paulo, 2002.
- MARTIN, Nastassja. **Escute as feras**. São Paulo: Editora 34, 2021.
- PETIT, Michele. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. A integração de crianças congolesas na escola pública: percepções de professoras da rede municipal de Duque de Caxias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175. Jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146943>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. SP: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **Psicologia Pedagógica**. SP: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SUMÁRIO

4

*Gheysa D. P. Moura
João Batista Pereira Silva
Robson Rodrigues de Paula*

ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE ADOLESCENTES VENEZUELANOS LGBTQIA+ IMIGRANTES E REFUGIADOS DESACOMPANHADOS NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.4

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Em 15 de fevereiro de 2018, em resposta à intensificação da migração venezuelana para o Brasil, o Governo Federal declarou situação de emergência social, por meio da Medida Provisória nº 820, convertida na Lei nº 13.684, em 21 de junho de 2018. Essa lei assegurou assistência emergencial para os recém-chegados daquele país, os quais se encontravam em situação de vulnerabilidade econômica e social. O Brasil, então, implementou a Operação Acolhida, iniciada em 1º de março de 2018, focada em jovens e adultos economicamente ativos e em famílias nucleares. No entanto, a política migratória em questão não estava preparada para atender famílias monoparentais, tampouco crianças e adolescentes desacompanhados, especialmente LGBTQIA+.

O presente estudo visa investigar o acolhimento institucional de adolescentes venezuelanos LGBTQIA+ imigrantes e refugiados desacompanhados no Brasil, entre os anos de 2018 e 2020. Busca-se principalmente compreender as condições nas quais esses adolescentes se deslocaram e foram institucionalmente recebidos em nosso país, à época. Noutras palavras, procuraremos discutir a seguinte questão: até que ponto as políticas públicas, no campo das migrações, foram eficazes no processo de recebimento, documentação, interiorização, bem como na reintegração desse segmento populacional no Brasil?

Metodologicamente, adotaremos uma abordagem quantitativa, como base nos dados da Defensoria Pública da União (DPU), do Ministério da Cidadania (MC), - coletados e analisados durante a pesquisa de mestrado "A Infância Migrante no Brasil" (MOURA, 2022) - e os sistematizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública sobre a Violência contra a População LGBTQIA+. A organização, sistematização e interpretação dos materiais terão como referência o paradigma indiciário, defendido por Ginzburg (1991

SUMÁRIO

e 1992), no desenvolvimento da pesquisa histórica e social. De acordo com o historiador italiano, pode-se compreender um evento ou um fenômeno, “rastreamento” os sinais, os indícios e os signos, por meio da análise de documentos, de situações etc. Postula-se, portanto, que a partir da observação do “pormenor revelador”, torna-se possível conhecer o conjunto, o recorte da totalidade de objeto estudado.

Sendo assim, a consulta e análise das bases de dados citadas acima, permitirão uma compreensão sobre as condições e os desafios entorno da assistência e do acolhimento institucional a esses (as) adolescentes quando chegaram no Brasil, num cenário histórico mais amplo de exclusão e de altos índices de violência contra LGBTQIA+¹. Portanto, a análise crítica dessas interseções entre migração, institucionalização e vulnerabilidade permitirá uma reflexão sobre as possíveis falhas na formulação, no desenvolvimento e na aplicabilidade das políticas de acolhimento brasileiras, como também possibilita a proposição de práticas inclusivas e efetivas que assegurem os direitos fundamentais desses (as) migrantes. De modo, em última instância, esse trabalho visa contribuir no debate sobre políticas públicas, voltadas à produção dos direitos dos (as) adolescentes LGBTQIA+ imigrantes, em um contexto de múltiplas vulnerabilidades.

MOTIVAÇÕES PARA O DESLOCAMENTO TRANSNACIONAL: FATORES DE RISCO E VULNERABILIDADE ENTRE ADOLESCENTES VENEZUELANOS LGBTQIA+

Conforme foi indicado na introdução, em março de 2018, o Governo Federal criou a Operação Acolhida, com o propósito

SUMÁRIO

de otimizar o atendimento humanitário aos migrantes forçados venezuelanos, no Estado de Roraima. De modo geral, essa força tarefa intersetorial e interministerial está sistematicamente estruturada em três eixos: ordenamento de fronteiras, acolhimento e interiorização².

Entre os principais órgãos envolvidos na Operação Acolhida, destacam-se a Defensoria Pública da União (DPU) e o Posto de Triagem Social do Ministério da Cidadania (MC)³. Ambos órgãos desempenham um papel crucial na proteção de crianças e adolescentes venezuelanos, especialmente aqueles que ingressam no Brasil sem documentação. Aos profissionais do Sistema de Garantia de Direitos, vinculados ao Ministério da Cidadania, cabe oferecer suporte técnico aos agentes da Polícia Federal e aos defensores públicos, em casos que envolvem crianças e adolescentes indocumentados, separados e/ou desacompanhados.

De acordo com a Resolução Conjunta nº 1, de 9 de agosto de 2017, assinada por diferentes órgãos públicos⁴, "*criança e adolescente separado*" seria aquele (a) que não está acompanhado (a) pelos pais, ou pelo responsável legal designado por sentença

- 2 Seguem as principais ações e serviços prestados em cada fase da Operação Acolhida:
 - **Ordenamento da fronteira**, em que, sob a coordenação do Exército brasileiro, são feitas vistorias na documentação dos solicitantes e uma checagem prévia nas condições de saúde e vacinação;
 - **Acolhimento**- busca-se, neste momento, fornecer condições mínimas de sobrevivência – alimentação, saúde e demais direitos sociais- e de abrigo. Por fim:
 - **Interiorização** - fase em que são promovidos possíveis deslocamentos voluntários de venezuelanos de Roraima para outros estados e regiões do Brasil. O processo de interiorização é de fundamental importância na efetivação da inclusão dos mesmos na sociedade brasileira.
- 3 Dados coletados no âmbito da pesquisa de mestrado A Infância Migrante no Brasil (2022). Para mais informações consultar: MOURA, Gheysa Daniele Pereira. **A Infância Migrante no Brasil: A Percepção dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos a partir da migração infantil venezuelana**. 2022, 421 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – PPGICH, UEA, Manaus, AM, 2022.
- 4 O referido documento foi instituído conjuntamente pelos seguintes órgãos governamentais: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes (CONANDA), Conselho Nacional para os Refugiados (CONARE), Ministério da Justiça e Segurança Pública, Secretaria Nacional de Justiça.

SUMÁRIO

judicial - frequentemente ficando sob os cuidados de avós, tios (as) ou irmãos (as). No dispositivo, "*criança e adolescente desacompanhado*" seria aquele (a) que não está sob a responsabilidade de nenhum adulto. Por sua vez, "*crianças e adolescentes indocumentados*" são aqueles (as) que não possuem documentos de identificação válidos, como registo de nascimento, cédula de identidade ou passaporte.

Os dados disponíveis da Defensoria Pública da União (DPU) não permitem uma análise específica sobre os (as) adolescentes LGBTQIA+ atendidos (as) entre maio de 2019 e março de 2020. No entanto, indicam que no total, foram registados 5.880 atendimentos, dos quais 2.508 corresponderam a adolescentes com idades entre 13 e 17 anos. Destes, 1.315 se identificaram como sexo feminino e 1.193 como sexo masculino⁵.

Entre esses adolescentes, 465 ingressaram no Brasil sem qualquer documentação. A falta de documentos na migração infantil/adolescente não só agrava os riscos associados ao deslocamento transnacional, como também pode expor os (as) mesmos (as) a maiores perigos. Em relação à documentação apresentada, 881 adolescentes possuíam Cédula de Identidade, 816 apresentavam apenas a Certidão de Nascimento, 298 estavam apenas com cópias não autenticadas da Cédula de Identidade e/ou da Certidão de Nascimento e 37 possuíam apenas a Declaração de Nascido Vivo, emitida pelo hospital maternidade.

Ainda a respeito dos dados apurados pela Defensoria Pública da União (DPU) entre 2019 e 2020, constatou-se que 1.619 adolescentes atendidos (as) estavam acompanhados pela mãe, 1.430 pela avó, 606 pela tia, 209 pela irmã, e, por fim, 104 pela prima. Em contraste, apenas 319 chegaram com o pai, 97 com o avô, 241 com o tio,

5

O interessante a ser observado que o referido instrumento não consta a opção intersexual.

SUMÁRIO

147 com o irmão e 67 com o primo. Essa desproporcionalidade nos números reflete a feminização dos movimentos migratórios⁶.

Além disso, 381 adolescentes não tinham um guardião identificado e 551 estavam acompanhados de "outros"- um termo que abrange adultos fora do núcleo familiar, como vizinhos, padrinhos, amigos dos pais, entre outros.

A maioria destes (as) atendidos (as) pela DPU foi identificada como "*criança e adolescente separado*" (3.141), enquanto 1.919 foram considerados (as) com "*crianças e adolescentes indocumentados*", ou seja, mesmo acompanhados (as) por ambos os pais ou um representante legal, não possuíam documentos válidos. De acordo com os registos, 819 foram categorizados (as) como "*crianças e adolescentes desacompanhados*". Contudo, no conjunto desta categoria, foi indicado que 3 adolescentes estavam acompanhados (as) com a avó; 1 com a irmã; 1 com o irmão; e, por fim, 2 com a mãe. Esses registos, portanto, podem indicar a ocorrência de erros de digitação no sistema de preenchimento das informações.

Entre os (as) adolescentes que chegaram ao Brasil acompanhados (as) por adultos fora do núcleo familiar ou por membros da família extensa, 433 foram classificados (as) como "*crianças e adolescentes desacompanhados*", 114 como "*crianças e adolescentes separados*" e 4 como "*crianças e adolescentes indocumentados*", sendo encaminhados (as) para atendimento pela equipe psicossocial do então Ministério da Cidadania (MC). Em se tratado da produção de conhecimento, tal direcionamento institucional, possibilitou a coleta de dados qualitativos pormenorizados e reveladores, os quais, no conjunto, nos ajudam a compreender as particularidades da migração infantil venezuelana para o Brasil, sobretudo entre os anos de 2018 e 2020, utilizados como marcadores temporais neste trabalho.

6 De modo geral, os estudos indicam um grande contingente de pessoas do sexo feminino, em situação de fluxos migratórios na contemporaneidade. Para um aprofundamento nessa discussão, recomendamos o trabalho de Oliveira e Tonhati (2022).

SUMÁRIO

De acordo com informações do Posto de Triagem Social do Ministério da Cidadania (MC) da Base Pacaraima⁷, entre julho de 2018 e junho de 2019, foram atendidos 575 adolescentes, com idades entre 13 e 17 anos, que necessitavam de um parecer psicossocial devido a condição à migratória deles (as) - sendo que 551 foram encaminhados (as) pela DPU e 24 pela Polícia Federal. Dentre esses (as) adolescentes, 88 estavam desacompanhados (as), 321 estavam separados (as) de seus (as) responsáveis legais, 74 estavam acompanhados (as) por homens adultos, os quais alegavam ser "companheiros" e 92 estavam acompanhados (as) por terceiros.

Os pareceres psicossociais emitidos pela equipe técnica, composta por assistentes sociais e psicólogos, do referido posto da Ministério da Cidadania, tinham como objetivo principal verificar a existência de vínculos familiares e identificar possíveis indícios de tráfico de pessoas, ou casos de exploração sexual e/ou trabalho infantil.

Entre os (as) adolescentes, com necessidade de emissão de parecer psicossocial, havia indígenas; não-indígenas; deficientes; adolescentes com filhos; adolescentes que declararam desconhecer os pais, os quais possivelmente já viviam em situação de rua e de exploração sexual na Venezuela; e, por fim, adolescentes que se auto definiram como LGBTQIA+.

Ainda com base nos dados da unidade do MC em questão, 12 adolescentes se declararam LGBTQIA+ e, em sua maioria, relataram casos de situação de abandono familiar, ou de exploração sexual. Os relatos indicam a coexistência de diferentes fatores que os (as) leva-

⁷ Vale pontuar que os pareceres foram realizados por Gheysa Moura. De modo geral, os (as) adolescentes eram encaminhados pelo defensor público à sala desta profissional, juntamente com um adulto responsável - quando acompanhadas-, após descansarem e se alimentarem. De modo geral, verificou-se a recorrência de "falas ensaiadas", as quais se alinhavam às respostas dadas pelos adultos nas entrevistas. Além da utilização de outros instrumentos técnicos do Serviço Social, para compreender as "reais" condições migratórias dos (as) adolescentes migrantes atendidos, a assistente social em questão buscava observar os modos de interação entre os (as) menores e os adultos, bem como a linguagem corporal dos (as) atendidos (as).

SUMÁRIO

ram a migrar para o Brasil, exigindo, portanto, uma análise sensível e multifacetada. Como será apresentado a seguir, as razões motivadoras para a migração refletem não apenas as condições extremas que enfrentavam na Venezuela, como também indicam expectativas a respeito da acolhida no Brasil. Os principais fatores são:

1. *A vontade de fazer o procedimento de mudança de sexo* foi apontada com uma das motivações para o deslocamento para o Brasil. Em nosso país, o Sistema Único de Saúde (SUS) oferece a possibilidade de cirurgia de redesignação sexual (CRS), uma política pública de saúde, a qual representa um avanço significativo na proteção dos direitos da população transexual. Observou-se, que, para essas atendidas, a transgenitalização seria uma condição necessária para a autoidentificação plena delas e, no plano das relações sociais, uma garantia de acolhimento e de proteção contra à discriminação sexual.
2. *O uso do nome social no Brasil*, como um direito para a afirmação da identidade de gênero. No Brasil, o Decreto nº 8.727, de 28 de Abril de 2016, assegurou o direito da utilização de um nome social, em documentos pessoais- como CPF e RG-, o que facilitou o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais. Portanto, a expectativa de encontrar um reconhecimento legal e social adequado foi apontado como um motivador por algumas adolescentes, que se definiram como transexuais.
3. *Reencontro com familiares*. Alguns expressaram a vontade de reencontrar familiares, os quais, à época, já estavam no Brasil. No entanto, a falta de informações precisas, a possibilidade de que seus entes queridos estejam em locais diferentes, inclusive em situações igualmente precárias, podem complicar essa busca e aumentar o sofrimento psicológico dos adolescentes.

SUMÁRIO

4. *Melhores condições de vida e de trabalho.* O desejo por melhores condições sociais e econômicas foi um fator determinante nos discursos coletados. Para alcançarem a almejada ascensão social, observa-se que muitos se submetem a trabalhos em condições extremamente precárias e perigosas; outros (as), pelas próprias condições da migração, tornam-se vulneráveis ao tráfico de pessoas, à exploração sexual e ao trabalho análogo à escravidão.
5. *Fuga de situações de maus-tratos.* A tentativa desesperada de escapar de casos de abuso em geral, vivenciados na Venezuela, foi relatada como uma justificativa para a migração para o Brasil.

À medida que a realidade da infância migrante começou a ser desvelada no contexto da Operação Acolhida, o governo brasileiro passou a adotar medidas visando à proteção e garantia dos direitos desse grupo vulnerável, desde o momento de sua identificação pelos agentes de migração e operadores do Sistema de Garantia de Direitos. No entanto, em se tratando de crianças e adolescentes desacompanhados, especialmente dos adolescentes LGBTQIA+, a resposta oferecida — o acolhimento institucional — não considerava plenamente as questões de identidade de gênero, limitando-se ao reconhecimento do sexo biológico, o que expunha esses (as) adolescentes a novas formas de exclusão e vulnerabilidade dentro do próprio sistema de proteção.

POLÍTICAS DE PROTEÇÃO E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DESAFIOS E PRÁTICAS NA REALIDADE BRASILEIRA

As políticas de proteção social e seguridade social são essenciais para garantir o acesso aos direitos e transformar a exclusão e

SUMÁRIO

marginalização histórica. Elas promovem a emancipação e autonomia dos cidadãos, fortalecendo identidades sociais que reivindicam seus direitos conforme as demandas históricas e sociais. Originadas no século XIX como resposta à industrialização e ao aumento da vulnerabilidade social, essas políticas, segundo Jaccoud (2009), consistem em iniciativas públicas que visam fornecer bens e serviços para o enfrentamento de situações de risco. Nos últimos anos, a desregulamentação e flexibilização das relações laborais têm intensificado a desigualdade que amplificam as vulnerabilidades, gerando o que Saskia Sassen (2016) chama de “formas complexas de expulsão”⁸.

Ao introduzir o conceito de “expulsões”, Sassen (idem) amplia a compreensão das desigualdades no capitalismo global, argumentando que, além de meramente criar desigualdade, o capitalismo moderno engendra processos que expulsam grupos inteiros de suas respectivas sociedades, por meio de crises econômicas, estabelecimento de violência política ou por destruição ambiental. Esses mecanismos de expulsão são claramente visíveis no contexto da migração infantil transnacional, especialmente no caso de adolescentes venezuelanos LGBTQIA+ que, forçados a deixarem seu país, buscam refúgio desacompanhados em outros países, como o Brasil.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê a proteção integral de crianças e adolescentes migrantes, mas a realidade evidencia deficiências no acolhimento, especialmente de adolescentes LGBTQIA+ desacompanhados. As instituições carecem de preparo para lidar com as necessidades específicas desses jovens, resultando em marginalização contínua. A falta de políticas públicas adequadas e o despreparo profissional contribuem para o agravamento desta situação.

A Lei nº 8.069/1990, que institui o ECA, buscou integrar todas as políticas públicas por meio do Sistema de Garantia de Direitos

SUMÁRIO

(SGD), assegurando a prioridade absoluta e os direitos das crianças e dos (as) adolescentes. No entanto, para adolescentes LGBTQIA+ migrantes, as garantias preconizadas nessa lei federal ainda estão distantes de serem plenamente efetivada, uma vez que a Doutrina da Situação Irregular⁹ e o enfoque Menorista, ainda influencia o acolhimento institucional desse segmento.

A Doutrina da Situação Irregular e Menorista, que vigorou no Brasil antes da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece uma perspectiva punitiva em relação a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tratando a pobreza como um fator de desvio social. Como ressaltam Irene Rizzini e Sabrina Celestino (2016, p. 234), “a institucionalização de menores órfãos e abandonados se inscrevia no discurso de proteção contra os rebatimentos da condição de pobreza”. Esse entendimento reforçava uma visão estigmatizante, onde a pobreza, e não as condições estruturais que a produziam, era compreendida como a causa de comportamentos considerados irregulares – o que justificava a retirada dessas crianças e adolescentes de seus lares e de suas comunidades.

A institucionalização de jovens, considerados delinquentes, era justificada pela necessidade de “regeneração”, sobretudo por motivos de cunho moral (Rizzini e Celestino, 2016), um discurso que estigmatizava ainda mais os adolescentes, reforçando preconceitos morais e sociais. Este paradigma menorista não foi completamente superado, especialmente no tratamento dado aos adolescentes LGBTQIA+, em particular imigrantes e refugiados. A visão moralista, a qual associava o desvio e a necessidade de correção, ainda persiste, de maneira sutil, nas práticas de acolhimento institucional, refletindo preconceitos e discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero desses jovens.

9 Antes da criação do ECA, o Código de Menores (Lei Federal nº 6.697 /79) era o dispositivo jurídico que versava especificamente sobre as crianças e os (as) adolescentes no Brasil. Nele, esses segmentos populacionais não eram reconhecidos como sujeitos de direitos, por serem considerados “incapazes” e “protegidos” pelo Estado.

SUMÁRIO

Guilherme Gomes Ferreira (2018) destaca a importância da identidade de gênero e a orientação sexual dos adolescentes LGBTQIA+ sejam respeitadas, em processos de acolhimento nos espaços institucionais governamentais ou não. Ainda a respeito desse ponto, segundo Ferreira (2018, p. 130), “quando uma gay ou trans chega ao acolhimento, tem suas roupas femininas trocadas por masculinas, suas maquiagens e acessórios retirados, sendo isolada para evitar violências”. Isso pode gerar impactos negativos na saúde mental e física destes adolescentes e, de modo geral, num processo de invisibilização deles (as) no contexto migratório.

No Brasil, os desafios para o acolhimento inclusivo de adolescentes LGBTQIA+ refletem a falha em efetivar a Doutrina da Proteção Integral do ECA, que garante a todos os adolescentes o direito à proteção integral, sem qualquer tipo de discriminação. A falta de políticas públicas específicas para diversidade de gênero, aliada ao despreparo dos profissionais, perpetua um ambiente de exclusão e marginalização. Para superar esse cenário, entende-se ser urgente o desenvolvimento de práticas não assistencialistas que promovam a criação de ambientes seguros e inclusivos, destinados à garantia da cidadania plena desses (as) adolescentes.

ANÁLISE CRÍTICA DA EFICÁCIA DAS INTERVENÇÕES: PERSPECTIVAS PARA O APRIMORAMENTO DAS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO

Tanto a migração quanto a liberdade sexual são direitos humanos, associados diretamente ao princípio constitucional da dignidade humana, compreendida com o próprio direito à existência. Para Rui Magalhães Piscitelli (2006, p. 110), “a dignidade humana é

SUMÁRIO

um vetor de interpretação, um princípio fundante que se faz necessária para a posterior hermenêutica constitucional, inclusive dos direitos fundamentais". Isso significa que nenhum debate sobre proteção social e garantia de direitos pode ignorar esse princípio.

A discussão sobre diversidade sexual frequentemente se associa à de gênero, pois, como explica Ferreira (2018, p. 31), "a palavra gênero, emprestada da gramática e da linguagem, surge para o movimento feminista como uma categoria explicativa das relações sociais baseadas no sexo". Gênero e sexo são marcadores sociais que expõem as diversas formas de opressão, especialmente no que se refere à identidade de gênero, definida por Ferreira (2018, p. 32) como "a experiência que cada pessoa tem sobre qual gênero a sua identidade carrega". Essa percepção individual pode muitas vezes ir contra as expectativas sociais, evidenciando desigualdades e a necessidade de uma abordagem que respeite essas identidades.

Para Benhur Pinós da Costa (2010) todo ser humano possui duas identidades: a pessoal e a social. Tais identidades são influenciadas pelo espaço e pelo território, onde as práticas sociais moldam padrões de identificação e classificação do sujeito.

A identidade pessoal é construída pelas diferentes experiências que as pessoas mantiveram no decorrer de suas vidas [...], enquanto as identidades sociais são os papéis que os indivíduos desempenham, definidos principalmente por suas relações profissionais e familiares (Costa, 2010, p. 81).

Vale pontuar, que a autoidentificação como LGBTQIA+ resulta de um processo reflexivo, relacional e dialógico, envolvendo a dinâmica entre igualdade e diferença, a qual gera representações diversas de gênero. A sociedade muitas vezes confunde identidade pessoal e social com afeto, desejo e erotismo. O desejo e o erotismo, por sua vez, estão ligados à orientação sexual, que, segundo Ferreira (2018, p. 32-33), "corresponde à identificação das pessoas com categorias

SUMÁRIO

socialmente válidas sobre determinado desejo e afeto". As classificações como heterossexual, homossexual, bissexual ou assexual são construções históricas e culturais que refletem como cada sociedade vivencia a afetividade e o desejo, sem necessariamente estarem conectadas à identidade de gênero.

A sigla LGBTQIA+ representa uma categoria de luta política que busca garantir direitos fundamentais, incluindo o reconhecimento como refugiado para aqueles que enfrentam perseguições por motivos de identidade de gênero e orientação sexual. Para adolescentes que se identificam como LGBTQIA+, esse reconhecimento é fundamental, pois muitos fogem de contextos de violência e discriminação. No Brasil, a proteção desses (as) jovens deve ser assegurada por meio de políticas públicas que reconheçam suas vulnerabilidades e garantam seu direito a um acolhimento institucional que respeite sua identidade¹⁰.

O acolhimento institucional é uma ferramenta vital para a proteção de adolescentes LGBTQIA+ no Brasil. No entanto, é essencial que esses espaços sejam preparados para oferecer um ambiente seguro e inclusivo, onde a diversidade de gênero e sexualidade sejam respeitadas. Isso implica na formação adequada dos profissionais de acolhimento, na implementação de políticas que garantam a dignidade e os direitos desses (as) jovens. Ao assegurar esses direitos, o Brasil pode avançar na construção de um sistema de proteção integral, o qual realmente atenda às necessidades dos (as) adolescentes LGBTQIA+, contribuindo para sua saúde mental e bem-estar social.

10 Para a criação de políticas públicas eficazes, destinadas à garantia de direitos dos (as) adolescentes em questão, torna-se necessário a geração de dados mais precisos sobre esse segmento social, principalmente sobre casos de violência. No Brasil, no campo das migrações, há uma imprecisão na notificação de casos de homofobia e transfobia, uma vez que os registros destas práticas criminosas são "enquadrados" na Lei 7716/1989 (Lei do Racismo) ou, de modo geral, como xenofobia. A não notificação objetiva e precisa desses crimes, além de invisibilizar o fenômeno em si, dificulta a formulação, a implementação e o monitoramento de políticas públicas, voltadas a essas minorias sexuais e de gênero, principalmente para os (as) adolescentes. Em outras contribuições futuras, aprofundaremos essa questão.

SUMÁRIO

Esse serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o acolhimento deve ser adotado mediante sentença judicial. Contudo, muitos dos equipamentos são organizados de acordo com idade e gênero/sexo, e algumas instituições não implementam políticas de acolhimento que consideram a identidade de gênero dos adolescentes.

A respeito desse ponto, cabe destacar um dos relatos mais expressivos, sistematizado na dissertação de mestrado *A Infância Migrante no Brasil*, defendida por Gheysa Moura, em 2022¹¹. De acordo com o Entrevistado 3, a Operação Acolhida não promoveu adaptações nos serviços de acolhimento, buscando atender de forma mais sensível às necessidades de crianças e adolescentes desacompanhados, reconhecendo a diversidade presente neste grupo.

O acolhimento antes era feito com base na PNAS, através de cofinanciamento entre estados e municípios, mas cada cidade atende de uma forma específica. Com a Operação Acolhida se tem os abrigos federais e houve uma flexibilização para acolher os adolescentes desacompanhados nos abrigos de Boa Vista. Quando são interiorizados, são acolhidos e permanecem por um tempo em abrigos e são inseridos nos programas sociais (Entrevistado 3 citada por Moura, 2022).

A fala do Entrevistado 3 destacou um aspecto preocupante na gestão do acolhimento de adolescentes desacompanhados, especialmente LGBTQIA+. Segundo o relato, a flexibilidade introduzida pela Operação Acolhida, mesmo tendo como objetivo a otimização dos atendimentos, pode comprometer a uniformidade e a qualidade do acolhimento. A falta de um padrão claro, conforme determina a

11 Entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa de mestrado *A Infância Migrante no Brasil* (2022). Para mais informações consultar: MOURA, Gheysa Daniele Pereira. **A Infância Migrante no Brasil: A Percepção dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos a partir da migração infantil venezuelana**. 2022, 421f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – PPGICH, UEA, Manaus, AM, 2022.

SUMÁRIO

Política Nacional de Assistência Social (PNAS), leva a uma diversidade de abordagens, cujo resultado pode comprometer o atendimento das necessidades específicas dessa população vulnerável, especialmente quando se considera a diversidade sócio-históricas dos municípios brasileiros, em que esses equipamentos funcionam. A interiorização desses (as) adolescentes, mesmo que precedida por programas sociais, pode resultar em descontinuidades no atendimento e na inserção social, perpetuando vulnerabilidades e dificultando a efetivação dos direitos desse segmento social.

Também salientou-se que os abrigos da Operação Acolhida são considerados uma Organização Militar (OM), por estarem localizados em área pertencente ao Exército Brasileiro e, com efeito, por adotarem traços da cultura institucional militar, especialmente na adoção de regras rígidas na padronização das vestimentas e na monitorização das interações sociais. Tal condição, pode ser interpretada como um mecanismo de controle político sobre os corpos dos (as) adolescentes LGBTQIA+, destinado a “produzir a eficácia e a docilidade dos atores através do cuidado meticuloso da organização da corporeidade” (Le Betron, 2012, p. 80). Essas práticas restringem a expressão da sexualidade, do afeto e da identidade de gênero, tolhem a capacidade de agência dos adolescentes LGBTQIA+ e configuram uma violação de seus direitos humanos.

Entende-se ser essencial que as políticas de acolhimento levem em consideração essas especificidades, assegurando um ambiente que promova a dignidade, a proteção e os direitos dos (as) adolescentes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. O acolhimento deve se constituir como um espaço seguro, onde os adolescentes LGBTQIA+ possam se expressar livremente, sem preconceitos e violências, permitindo seu pleno desenvolvimento em um contexto que respeite suas identidades. Somente assim será possível garantir a efetividade dos direitos e a promoção da inclusão desses jovens na sociedade.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise econômica e política da Venezuela tem forçado milhares de adolescentes a migrarem em busca de segurança, dignidade e oportunidades. Para os (as) jovens LGBTQIA+, essa situação é particularmente cruel, uma vez que enfrentam perseguições e violências tanto pela condição de migrantes quanto por suas identidades de gênero e orientações sexuais. Assim, a migração desses (as) adolescentes venezuelanos (as) LGBTQIA+ desacompanhados (as) deve ser entendida como um processo forçado, alinhando-se ao conceito de “expulsões” proposto por Sassen (2016), que nos leva a refletir sobre a interseção entre capitalismo, migração e vulnerabilidade. Essa realidade destaca a urgência de ações que garantam proteção real e eficaz para esses jovens em situação de risco.

Os fatores que impulsionam a migração de adolescentes são complexos e interligados, refletindo uma combinação de necessidades urgentes, expectativas e desafios. Para apoiar esses (as) jovens de forma eficaz, é fundamental que as políticas e práticas adotadas considerem suas particularidades, assegurando sua segurança, dignidade e o pleno exercício de seus direitos. A compreensão dessas motivações é crucial para o desenvolvimento de estratégias de acolhimento, proteção e integração que atendam de forma sensível às suas necessidades. Adicionalmente, a migração de adolescentes LGBTQIA+ para o Brasil requer atenção especial, uma vez que o contexto de violação de direitos humanos na Venezuela, combinado com a migração transnacional, facilita a atuação de redes de tráfico e exploração. Assim, a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) deve ir além do discurso jurídico, promovendo práticas concretas que assegurem um acolhimento inclusivo e respeitoso, onde esses jovens (as) possam ter suas identidades e direitos plenamente respeitados.

O acolhimento de adolescentes LGBTQIA+ no Brasil ainda reflete, mesmo que de forma sutil, a doutrina menorista, perpetuando

SUMÁRIO

padrões excludentes que remontam à Doutrina da Situação Irregular. O acolhimento institucional, que deveria assegurar proteção integral conforme o que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), frequentemente, desconsidera os direitos à identidade e à diversidade desse segmento social. A necessidade de uma regeneração moral, que antes era imposta a menores delinquentes, persiste na maneira como muitos (as) adolescentes LGBTQIA+ são tratados (as), sendo colocados (as) em ambientes que desrespeitam suas identidades e suas especificidades.

Embora a legislação brasileira tenha avançado com o ECA, ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, ainda é preciso enfrentar os resquícios de uma lógica moralista que marginaliza essas identidades. O desafio contemporâneo reside em garantir que o acolhimento institucional seja verdadeiramente inclusivo e respeitoso, especialmente no caso de adolescentes LGBTQIA+ migrantes e refugiados, evitando que suas identidades sejam criminalizadas sob o discurso da proteção. Portanto, é urgente repensar a proteção desses (as) jovens, assegurando que as práticas de acolhimento sejam pautadas pela efetividade e pela proteção integral, de modo que todos (as) recebam o suporte necessário para um desenvolvimento saudável e sua inclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018.** Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 jun. 2018.

SUMÁRIO

BRASIL, República Federativa do. **Medida Provisória nº 820, de 15 de fevereiro de 2018**, Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 fev. 2018.

BRASIL, República Federativa do. **Política Nacional de Assistência Social**. Versão oficial. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Benhur Pinós. Emergência de novas territorialidades urbanas: a condição homossexual. *In*: OLIVEIRA, José Aldemir de (org.). **Cidades Brasileiras: territorialidades, sustentabilidade e demandas sociais**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2010, p. 79-121.

FERREIRA, Guilherme Gomes. **Diversidade sexual e de gênero e o serviço social no sociojurídico**. São Paulo: Cortez, 2018.

GINZBURG, Carlo. O Inquisidor como Antropólogo: Uma analogia e suas implicações *In*: **A micro história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

JACCOUD, Luciana. Proteção social no Brasil: debates e desafios. *In*: **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009.

LE BETRON, David. **A Sociologia do Corpo**. Tradução de Sônia Fuhrmann. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, Gheysa Daniele Pereira. **A infância migrante no Brasil**: a percepção dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos a partir da migração infantil venezuelana. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2022.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, Crianças e Jovens na Migração Internacional no Brasil. *In*: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. (org.). **Relatório Anual 2022**. Brasília: Obmigra, 2022. p. 8-35.

PISCITELLI, Rui Magalhães. A dignidade da pessoa e os limites a ela impostos pela reserva do possível. *In*: **Revista da AGU – Advocacia-Geral da União**. Ano V, nº 11. Brasília: Escola da Advocacia-Geral da União, dezembro de 2006, p. 107-130.

RIZZINI, Irene; CELESTINO, Sabrina. A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da FUNABEM. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 229-250.

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: Brutalidade e complexidade na economia global. Trad. Angélica Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SUMÁRIO

5

*Sabrina Leite Santos
Anete Abramowicz*

PANORAMA DO ESTATUTO JURÍDICO DAS CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.5

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Traçar¹ um panorama das legislações federais brasileiras que, de algum modo, definem os direitos para as crianças migrantes, exige cuidado e atenção na análise. Visto que os últimos anos movimentaram o cenário legislativo brasileiro relacionado a essa temática, e isso se dá devido às rápidas transformações que os fluxos migratórios contemporâneos assumiram, sobretudo a partir de 2010. Ainda que a migração com destino ao Brasil não seja um fenômeno recente, durante esse período acompanhamos ao redor do mundo a intensificação e o aprofundamento dos conflitos armados, da pobreza, das perseguições políticas, das lutas étnicas e raciais, das desestabilizações políticas e econômicas e, ainda, muitas outras razões, as quais fizeram com que as pessoas se vissem obrigadas a deixar seus países de origem para buscar asilo, segurança ou mesmo melhores condições econômicas e sociais.

As movimentações em torno de instrumentos que assegurassem o direito da população migrante se deram a partir do crescimento das entradas destes no Brasil, bem como, o tensionamento que estes, junto aos movimentos sociais em defesa dos direitos que envolvem a migração, provocaram na sociedade brasileira (Norões, 2018; Machado, 2019). Tadeu Oliveira (2023) afirma, em um capítulo do Relatório Anual organizado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), que de 2013 a 2022 o país registrou a entrada de 1.462.254 migrantes².

1 Este texto deriva de um capítulo da dissertação: "Criança e migração no Brasil: o perfil socioeconômico das matrículas das crianças migrantes no Censo Escolar de 2020", de autoria de Sabrina Leite Santos, sob a orientação da professora Dra. Anete Abramowicz.

2 Os dados sistematizados pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) utilizaram dados do Ministério da Economia, por meio das bases de dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) e Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). Para além, Oliveira (p. 40, 2023), afirma que os dados de 2022 se relacionam a uma "Estimativa para 2022 baseada na combinação do estoque 2021 com o saldo de movimentação 2022".

SUMÁRIO

Estes dados são gerais, contudo, há que se reconhecer que a migração abarca desde a mais tenra até a mais avançada idade e as crianças, portanto, compõem os projetos, processos e fluxos migratórios (Oliveira e Tonhati, 2022; Hachem e Tonhati, 2023). Os dados referentes às crianças migrantes, contudo, são complexos de se captar, uma vez que relatórios específicos com o recorte etário de 0 a 12 anos passaram a ser produzidos, em âmbito nacional, muito recentemente, sendo o OBMigra o responsável pela sistematização e publicação destes dados.

As entradas ocorreram por diferentes meios, sendo a fronteira terrestre do Norte do país, no estado de Roraima, uma das mais utilizadas desde as entradas mais numerosas de migrantes haitianos, em meados de 2016 (Baeninger; Peres, 2017). Contudo, apesar dos grandes volumes de entrada neste estado, os migrantes não estão estritamente concentrados nessa localidade, bem como esta não se constitui na região com maior número de migrantes. O Sudeste, principalmente o estado de São Paulo, concentra o maior contingente de migrantes residentes (OBMigra, 2020). Desse modo, se fez necessário não apenas legislações regionalizadas, como também recursos federais que pudessem garantir, minimamente, a igualdade de acesso aos direitos e bens públicos pela população migrante e, de forma mais focalizada, o acesso das crianças migrantes aos seus direitos, bens e serviços públicos.

A partir deste cenário e refletindo sobre a necessidade de se compreender quais direitos e como as crianças migrantes são vinculadas pelas legislações e se são concebidas plenamente como sujeitos de direito, quais termos e como em quais conceitos são relacionados a elas, nos propusemos a analisar de que forma as crianças migrantes foram consideradas juridicamente ao longo dos anos na formulação de Leis, Resoluções Normativas, Decretos, Portarias e ainda outros dispositivos legais que têm como foco a população migrante. Traremos neste artigo, para tanto, o que se refere ao arcabouço

SUMÁRIO

legislativo federal brasileiro, uma vez que estas estão em todos os estados do país³ (Santos, 2023).

A metodologia de pesquisa utilizada neste capítulo é qualitativa e analítica. Método que segundo Silveira e Córdova (2009), não se preocupa com a expressão numérica do estudo, e sim com a compreensão mais ampla e complexa do objeto de estudo. A pesquisa analítica qualitativa busca explicações para os fatos em dados que não podem ser mensuráveis numericamente, e, nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa e seu resultado não são passíveis de previsões. Essa metodologia de pesquisa possibilita a coleta de informações específicas sobre o tema a ser estudado, bem como adentrá-lo com um caráter mais aprofundado, permitindo a análise crítica dos dados da pesquisa.

Desse modo, discutiremos as crianças nos projetos e processos de migração a partir dos aportes teóricos da Sociologia da Infância (Abramowicz; Rodrigues, 2017; Pavez-Soto, 2017), observando se a concepção das crianças enquanto sujeitos de direito e sujeitos de agência permeia estes documentos.

CRIANÇAS EM MOVIMENTO

Nos últimos anos a presença de crianças nos movimentos migratórios tem chamado a atenção, sobretudo nos fluxos que se relacionam a América Latina e Caribe. De acordo com UNICEF (2023) sete em cada dez crianças em processo migratório na

3 Para saber mais sobre a distribuição de matrículas das crianças migrantes no Brasil, bem como o perfil destas crianças, ver: SANTOS. Sabrina Leite. **Criança e migração no Brasil: o perfil socioeconômico das matrículas das crianças migrantes no Censo Escolar de 2020**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. doi:10.11606/D.48.2023.tde-09102023-102223. Acesso em: 2024-08-24. 191p.

SUMÁRIO

América Latina e Caribe têm menos de 11 anos. Esta afirmação nos leva a refletir sobre como este fenômeno impacta o Brasil, visto que a última década evidenciou que as crianças e os adolescentes têm integrado cada vez mais o fluxo migratório para o país.

De acordo com Oliveira e Tonhati (2022) com base nos dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra), o ano de 2021 apontou a entrada de 29.795 crianças (0 a 12 anos), número recorde com relação aos dados desta faixa etária. Estes dados indicam, ainda, que as crianças de 0 a 12 anos têm sido mais presentes nos fluxos para o Brasil do que os adolescentes, dado reafirmado por Hachem e Tonhati (2023) ao constatarem que a partir de 2020 as crianças de até 12 anos assumiram a posição de protagonistas nos registros, com destaque para os números registrados na faixa etária de 0 a 6 anos.

Estes dados chamam a atenção para a necessidade de se atentar tanto para a presença das crianças nos movimentos migratórios, quanto para a reflexão sobre o que esta presença visibiliza (Santos, 2023). Refletir sobre a criança migrante suscita pensar, em um primeiro momento, na compreensão do fenômeno migratório em relação a infância, no que se relaciona as formas de vivenciar esta condição e os atravessamentos que compõem esta experiência.

Os processos migratórios que envolvem as crianças carregam algumas particularidades com relação à composição deste grupo migrante. Estas foram sinalizadas por Lazarin (2019), Lazarin e Abramowicz (2021) e Santos (2023), em pesquisas que abordam o perfil de crianças migrantes. De acordo com estas pesquisas, a composição de crianças migrantes no Brasil diverge daquela constatada no grupo adulto em aspectos como o sexo, por exemplo. Lazarin (2019), Lazarin e Abramowicz (2021) constatarem que o único grupo de refugiados que apresenta paridade entre os gêneros é o de crianças de 0 a 12 anos, desenho não encontrado entre as demais faixas etárias, nas quais o número de homens é superior ao número de mulheres. A pesquisa de Santos (2023) reforça esse dado, evidenciando

SUMÁRIO

que entre as crianças migrantes, de forma geral, a diferença percentual entre meninos e meninas é de 2,6%.

Por mais que estejamos passando por um processo de feminização das migrações no contexto brasileiro com o aumento de mulheres integrando os fluxos (Hachem e Tonhati; 2023), a paridade entre os gêneros ainda não se faz presente na faixa etária adulta como é constatada na faixa etária de 0 a 12 anos. Há, portanto, particularidades que se fazem presentes apenas neste contexto migratório e apenas neste grupo migrante, as quais são constantemente invisibilizadas nos relatórios e dados sobre migração.

Nesse sentido, a fundamentação que alicerça este capítulo tem base na Sociologia da Infância, a qual as concebe como produtoras de cultura, sujeitas e agentes de seus processos de sociabilidade (Abramowicz; Rodrigues, 2014), além de buscar visibilizar a atmosfera social por meio das crianças e cartografar os acontecimentos sociais que incidem sobre as crianças e suas infâncias. De maneira geral, as crianças continuam invisibilizadas na história social e também nos processos migratórios, sendo que elas são também protagonistas nestes fluxos, como o artigo procurará mostrar. Com base em Pavez-Soto (2017) defendemos que as crianças migrantes são sujeitos de direito, protagonistas de seus processos migratórios e agentes de sua socialização nos países de destino, muito embora ocupem uma posição ambivalente no processo migratório, sobretudo no que se relaciona a decisão por migrar, visto que elas se constituem como atores-chave na decisão por migrar e influenciam o projeto migratório de suas famílias, contudo, há contextos em que estas sequer serão consultadas sobre este movimento e em outros serão altamente consideradas (Pavez-Soto, 2010; 2017).

Para além, entendemos as crianças migrantes com base em Pavez-Soto (2017), portanto, em uma perspectiva ampliada, entendendo que estas podem integrar diversos tipos de mobilidade, os quais podem envolver os processos realizados junto com a família,

SUMÁRIO

àqueles realizados de forma autônoma e desacompanhada, podem retornar ao país de origem, nascer diretamente no país de destino e, ainda, vivenciar uma filiação transnacional. Desse modo, crianças migrantes não são apenas aquelas que ultrapassam as fronteiras, há que ampliar a visão e pensá-las enquanto seres heterogêneos que possuem experiências e vivências distintas. Trata-se, nesse sentido, de discutir a migração de crianças a partir de um outro ponto de vista, o qual, por sua vez, as coloca no centro da discussão. Abandonando a centralidade dos adultos nos processos e projetos migratórios nas pesquisas que discutem a migração no Brasil (Santos; Piego e Abramowicz, 2023).

É, portanto, a partir desta concepção teórica que analisaremos as legislações que compõem o arcabouço jurídico que trata sobre os direitos das crianças migrantes no Brasil, observando se e como estas foram retratadas ao longo dos anos nestes documentos, quais direitos foram assegurados e de que forma.

A PASSAGEM DE “FILHO” PARA “CRIANÇA” E DE “CRIANÇA” PARA “ESTUDANTE”: AS LEGISLAÇÕES FEDERAIS E O ESTATUTO JURÍDICO DAS CRIANÇAS MIGRANTES NO BRASIL

Para a análise dos documentos legais procuramos visibilizar as crianças: como figuram nas legislações, quais termos e conceitos são utilizados para se referirem a elas e, por fim, quais são os direitos assegurados para elas no conjunto de documentos legais. Esta análise pretende delinear o percurso das legislações federais brasileiras que forneceram o estatuto jurídico que estas crianças possuem atualmente.

SUMÁRIO

Para tanto, nos fundamentamos em Liliana Jubilit (2015) e seu projeto “Pensando o Direito”, a partir da publicação “Migrantes, Apátridas e Refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil”. A autora mapeou as legislações federais, estaduais e até legislações internacionais que se referiam à migração. A partir desta sistematização, que tem como data limite o ano de 2015, foi necessário realizar buscas no Portal de Imigração Laboral, repositório que reúne legislações, relatórios e dados sobre a população migrante, bem como é espaço para que esta população acesse canais como a Polícia Federal, solicite autorização de residência, consulte o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e diversos outros temas de interesse sobre a migração internacional no Brasil.

Uma vez que traremos discussões sobre legislações, é fundamental compreender como o Estado brasileiro se organiza. Segundo Araújo (2010), o Brasil, sendo uma República Federativa, adota o federalismo como método de organização, que implica na divisão das responsabilidades governamentais. De acordo com o artigo 1º da Constituição Federal, a República Federativa do Brasil é constituída por estados, municípios e o Distrito Federal, formando uma união indissolúvel (Brasil, 1988). Assim, apesar da distribuição de responsabilidades, cabe ao Estado brasileiro garantir sua integridade frente às disputas e desigualdades regionais, fundamentando-se no “princípio de igualdade política de coletividades regionais desiguais” (Araújo, 2010, p. 232).

A autora discute, com base no artigo 24 da Constituição Federal, que é responsabilidade da União legislar sobre normas de caráter geral, enquanto estados, municípios e o Distrito Federal devem complementar essas normas. Além disso, eles terão competência legislativa quando as normas gerais estiverem ausentes (Araújo, 2010). Desse modo, cabe à União formular as legislações que atenderão todo o país, devendo os estados e municípios aderirem a estas normas.

SUMÁRIO

DE “FILHO” A “CRIANÇA”: A AQUISIÇÃO DA CONDIÇÃO DE CRIANÇA NAS LEGISLAÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS PARA A POPULAÇÃO MIGRANTE

A primeira legislação brasileira que trata especificamente sobre a população migrante é o Decreto de Lei nº 389, de 25 de abril de 1938, que dispõe sobre a regulamentação da nacionalidade brasileira e, apesar de ser um documento do século XX, este ainda está parcialmente em vigor. Nele podemos encontrar os elementos de definição para aqueles que podem ser considerados brasileiros e brasileiras e, para além, os critérios, possibilidades e limites para que os nascidos fora do Brasil solicitem a nacionalidade brasileira, se estes a desejarem. Ao longo do documento observamos que o único termo que se relaciona as crianças migrantes é a palavra “filho” e esta aparece sete vezes para se referir as crianças migrantes.

Após essa legislação, houve a promulgação da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que estabelece o Estatuto do Estrangeiro. Esta é a primeira lei do Brasil a disciplinar apenas sobre a migração. Contudo, esta norma surge no contexto ditatorial militar brasileiro, de modo que carrega um caráter extremamente securitário, construindo a imagem do migrante como um criminoso em potencial, reforçando, por outro lado, o conservadorismo, o racismo e a seletividade eugênica que fundamentaram as migrações subvencionadas para o Brasil no século XIX (Sprandel, 2015).

A leitura e a análise do Estatuto do Estrangeiro evidenciaram que não houve mudança na forma como as crianças foram retratadas nesta legislação, sendo, desse modo, referidas neste documento a partir da palavra “filho”. Esse termo foi encontrado seis vezes ao longo de todo o texto legal, portanto, neste cenário, as crianças continuam sendo condicionadas à migração dos adultos/pais. Para além, este instrumento jurídico as mobiliza no sentido de autorizar

SUMÁRIO

a permanência ou a expulsão de adultos que sejam responsáveis por elas: há a possibilidade tanto de garantir a estadia daqueles que tenham filhos brasileiros como de cessá-la caso seja comprovado o abandono da criança (Brasil, 1980).

Ao longo dos anos as legislações brasileiras foram se especificando no que se relaciona a proteção dos migrantes e documentos direcionados a determinadas condições migratórias foram sendo promulgados. Nessa linha, após 17 anos do Estatuto do Estrangeiro, sob a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, estabeleceu-se o Estatuto do Refugiado, documento que converge com a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967, dispositivos internacionais de proteção para os refugiados. Ainda que o Brasil figurasse como um dos países signatários desses documentos, a legislação nacional que os afirmava no país só surge após 46 e 25 anos, respectivamente, da adesão do país a estes documentos internacionais (Moreira, 2008).

Para além, esta legislação institui o Comitê Nacional Para Refugiados (CONARE), órgão colegiado que tem como atribuição deliberar sobre as solicitações que conferem a condição de refugiado no Brasil e, portanto, atua diretamente na garantia deste direito aos solicitantes que fazem jus a esta condição. Ainda que tenha representado avanços com relação ao refúgio, esta legislação seguiu a mesma linha das apresentadas anteriormente quando se trata das crianças migrantes. No entanto, o termo utilizado para se referir a elas foi “grupo familiar”, expressão abrangente que pode conter as crianças migrantes, mas não as especifica.

Ainda sobre as legislações que apresentam alguma especificidade direcionada à condição migratória, temos o Estatuto dos Apátridas, estabelecido por meio do Decreto 4.246, de 22 de maio de 2002. Este documento promulgou na íntegra o que foi elaborado pelas Nações Unidas em 1954, durante a Conferência de Plenipotenciários ocorrida em 26 de abril de 1954. Este documento, entretanto, já havia

SUMÁRIO

sido aprovado pelo Decreto Legislativo nº 38, de 5 de abril de 1995 e estava em vigor desde 13 de novembro de 1996.

A leitura e análise deste documento evidenciou que a preocupação estava em assegurar os direitos dos apátridas em idade laboral de modo que as crianças são mencionadas ao longo do texto 3 vezes. De forma inédita do que havia sido verificado nos documentos anteriores, neste o termo usado para retratá-las é "criança". No entanto, duas menções foram identificadas quando há o modelo de documento de viagem que os países de acolhimento deverão expedir para os apátridas adultos, de modo que as crianças deverão constar neste registro. A outra ocorrência do termo foi identificada no anexo, parágrafo 2, estabelecendo que as crianças poderão ser mencionadas nos documentos de um dos pais ou, excepcionalmente, de algum outro adulto (ONU, 1954 *apud* Brasil, 2002).

Estas legislações evidenciam que ao longo de 64 anos, desde a primeira legislação brasileira que menciona diretamente a migração, as crianças migrantes foram concebidas do mesmo modo, ainda que fossem modificados os termos para se referir a elas. A ideia que se tem é de que estas seriam acompanhantes de suas famílias, de modo que a migração de crianças era apenas prevista se esse trânsito fosse realizado junto de adultos, preferencialmente seus pais. Por anos, estas foram consideradas como filhas e membros de grupos familiares e, quando finalmente figuraram como crianças em um documento legal, o termo foi utilizado para reafirmar a presença do adulto, uma vez que se referem a elas como parte da migração adulta a ser inserida em seus documentos. Desse modo, ainda que tenham sido utilizados diferentes termos, inclusive "criança", todos eles confinaram as crianças migrantes na posição de acompanhantes do fluxo migratório realizado por um adulto.

Essa concepção de criança que migra apenas tendo como referência o fluxo migratório adulto remonta estudos e teorias que afirmavam que o centro da migração de crianças era o adulto: ou

SUMÁRIO

estas migram junto de seus pais e/ou familiares, ou o fazem depois deles (León, 2005). Avançando na leitura e análise das legislações é possível perceber que essa visão acerca das crianças que empreendem processos e projetos migratórios foi alterada muito recentemente, de modo que ficou evidente a partir da Lei nº. 13.445, de 24 de maio de 2017.

A legislação, conhecida como “Lei da Migração”, substitui o ultrapassado, conservador e securitário “Estatuto do Estrangeiro”, o qual esteve em vigor ao longo de 37 anos. Este marco jurídico contou com muitas movimentações políticas ao longo de sua construção e aprovação. Se, por um lado, havia movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas migrantes e membros da sociedade civil pressionando para que a legislação – que representava avanços consideráveis para os direitos dos migrantes – fosse aprovada sem grandes vetos, a ala securitária militar e policial pressionava para que trechos considerados “permissivos” fossem suprimidos da legislação (Assis, 2018; Machado, 2019).

Neste dispositivo legal há a ampliação da compreensão sobre os deslocamentos, abarcando enquanto migrantes aqueles que participam de deslocamentos transfronteiriços e os apátridas. Para além, insere o acolhimento por visto humanitário como uma modalidade prevista na legislação que orienta as migrações, visto que este foi garantido anteriormente por meio de medidas infralegais⁴. A análise desta legislação evidenciou que as crianças foram referidas neste texto em alguns trechos como “criança”, em outros como “menor” ou, ainda, como “menor de 18”, contudo, a referência mais recorrente foi “criança”, termo que apareceu três vezes ao longo do documento.

Neste documento legal as crianças são mencionadas para assegurar o direito à proteção integral e à primazia de seu superior

4

Caso das Resoluções normativas nº 97/2012 e 17/2013, que disciplinam sobre a concessão de visto de acolhimento humanitário para nacionais da República Árabe Síria e Haiti, respectivamente.

SUMÁRIO

interesse, conforme estipulado no artigo 3º, inciso XVII, do documento legal (Brasil, 2017a). O artigo 40 aborda a questão da entrada de crianças e adolescentes desacompanhados e sem autorização de viagem, indicando que, mesmo na ausência de documentação, estes deverão ser encaminhados ao Conselho Tutelar ou a outra instituição designada pela autoridade competente (Brasil, 2017a). Por fim, a terceira menção ocorre no artigo 70, que regulamenta o processo de naturalização provisória de crianças e adolescentes, dispondo que este poderá ser concedido aos migrantes que tenham estabelecido residência no Brasil antes de completarem 10 anos de idade, devendo o pedido ser realizado por seu representante legal (BRASIL, 2017a).

Essa legislação, portanto, inaugura uma outra forma de se referir as crianças migrantes: elas deixam de figurar como acompanhantes de seus familiares ou mesmo membros de grupos familiares pensadas apenas em caso de reunificação familiar e passam, efetivamente, a constar enquanto atores sociais e sujeitos de direito que podem empreender processos e projetos migratórios para além do contexto familiar e que, nesse sentido, devem ter seus direitos assegurados juridicamente.

No que se refere aos termos “menor” e “menor de 18 anos”, observa-se que o primeiro é mencionado uma vez, enquanto o segundo aparece em duas ocasiões. O artigo 10 da legislação em questão aborda as situações em que a concessão do visto é indeferida, especificamente no inciso III, que inclui os menores de 18 anos desacompanhados ou sem autorização de viagem. A segunda ocorrência do termo está no parágrafo 4º do artigo 49, que trata das medidas de repatriação. Este artigo estipula que a repatriação não deve ser aplicada àqueles que se encontram em situação de refúgio ou apatridia, seja de fato ou de direito, nem aos menores de 18 anos desacompanhados ou separados de suas famílias, salvo se tal medida for benéfica para a proteção de seus direitos, para a reintegração familiar ou para aqueles que necessitam de acolhimento humanitário. Por último, o termo “menor” é utilizado no artigo 30,

SUMÁRIO

que regulamenta a autorização de residência, estabelecendo em sua alínea f que tal autorização poderá ser concedida ao solicitante que “seja menor nacional de outro país ou apátrida, desacompanhado ou abandonado, que se encontre nas fronteiras brasileiras ou em território nacional” (Brasil, 2017a).

Há, portanto, diversos avanços no que se relaciona aos direitos de crianças migrantes no Brasil, contudo, é necessário pontuar que o artigo 10, inciso III, insere um impedimento na concessão de vistos para os menores de 18 anos que não estejam acompanhados de um adulto ou que não possuam autorização de viagem. O documento não trata sobre possibilidades de concessão de vistos para estes casos, estabelecendo apenas o impedimento. Esta posição demonstra que ainda que haja avanços nos direitos das crianças migrantes, resistem, por outro lado, algumas concepções que as restringem de direitos plenos, retomando a obrigatoriedade da presença adulta para que este seja efetivado.

Retomando a perspectiva de avanço nos direitos das crianças migrantes, encontramos a Resolução Conjunta nº 1, de 9 de agosto de 2017, a qual se destina especificamente as crianças e adolescentes migrantes. Este documento foi construído de forma conjunta pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Defensoria Pública da União (DPU) e estabelece os procedimentos para a identificação, atenção e proteção de crianças e adolescentes separados (BRASIL, 2017b).

A legislação em questão tem como objetivo proteger crianças e adolescentes que estejam desacompanhados de adultos ou que tenham se separado deles, seja no Brasil ou em regiões fronteiriças. O atendimento prestado a eles deve ser realizado de maneira equitativa, sem qualquer forma de discriminação. O documento garante a essas crianças e adolescentes prioridade absoluta na tra-

SUMÁRIO

mitação de seus casos, além de exigir que sejam consultados para que seus interesses sejam considerados nas decisões que os afetam. O artigo 7º estabelece que as crianças e os adolescentes não apenas devem ser consultados, mas também devem participar e ser informados sobre os processos que os envolvem. Ademais, é importante ressaltar que eles não podem ser criminalizados em razão de sua condição migratória, nem sujeitas a medidas de retirada forçada, especialmente quando tais medidas visam o retorno a países onde suas vidas e direitos estão sendo ameaçados (Brasil, 2017b).

Ao longo do documento há uma preocupação recorrente de que as crianças participem de todo o processo, devendo, inclusive, considerar particularidades como idade e aspectos culturais das crianças e dos adolescentes (Brasil, 2017b). Esse princípio também está presente no artigo seguinte e seus incisos, o qual aborda a conduta dos agentes que lidam diretamente com as crianças e adolescentes desacompanhados ou separados, pontuando quais informações pessoais devem ser coletadas, dentre as quais são: nome, data de nascimento, gênero, filiação, nacionalidade e ainda outras que poderão ser registradas a partir dos documentos que estas podem ter consigo.

A relação destas legislações possibilita observar a forma como o olhar para as crianças foi se modificando ao longo dos anos. No início, estas não figuravam como uma preocupação para os documentos legais, de modo que eram mencionadas apenas quando havia a possibilidade de que estas acompanhassem seus pais, ou um adulto responsável por elas e, nesse sentido, eram sempre filhas ou membros de um grupo familiar. A partir da segunda década de 2000 há a intensificação da participação da população migrante nos movimentos sociais e na reivindicação de seus direitos. No contexto do município de São Paulo, esse tensionamento trouxe novas perspectivas e possibilitou, dentre muitas outras questões, que fosse debatido em documentos legais temas como a escolarização, acesso à assistência social e à justiça, condições de trabalho

SUMÁRIO

ofertadas aos migrantes, mobilidade irrestrita e ainda muitas outras questões (Norões, 2018).

Entre estes temas, o acesso e a permanência no sistema educacional é uma das principais reivindicações interseccionadas com as crianças migrantes. Portanto, seguimos o mesmo caminho relatado anteriormente para sistematizar e analisar legislações que apresentassem garantias de acesso e permanência das crianças migrantes à educação básica brasileira, para, do mesmo modo, compreender como estas eram compreendidas nestes documentos e como, por outro lado, o direito à educação era ofertado para elas.

DE “CRIANÇA” A “ESTUDANTE”: O DIREITO AO ACESSO E À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NAS LEGISLAÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS PARA A POPULAÇÃO MIGRANTE

A discussão anterior possibilitou vislumbrar como as crianças migrantes foram suprimidas enquanto sujeitos das legislações, visto que não figuravam nestes documentos nesta perspectiva. Se não lhes era conferida a posição de sujeitos, tampouco eram assegurados os seus direitos mais básicos. Nesse sentido, as primeiras legislações que tinham como público a população migrante não pautaram o acesso à educação como um direito para as crianças migrantes, muito embora, esta tenha sido uma das ferramentas mais utilizadas ao longo da campanha de nacionalização e assimilação de migrantes europeus na década de 1930 (Seyferth, 1996; Geraldo, 2012).

Conforme discussão no tópico anterior, o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) foi um marco legal, visto que foi a primeira legislação brasileira a se dedicar apenas à população migrante.

SUMÁRIO

Esta, contudo, não traz nenhuma menção específica ao acesso à educação básica, citando os estudantes apenas para disciplinar sobre vistos a ser concedido àqueles que vinham ao Brasil para estudar, não compreendendo, portanto, projetos migratórios diversos deste. Contudo, o artigo 95 afirma que “O estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das leis” (Brasil, 1980), possibilitando, portanto, que se subentenda que o acesso à educação fica garantido a partir deste artigo, ainda que não haja especificidade.

Do mesmo modo o Estatuto do Refugiado, estabelecido pela Lei nº. 9.474/1997, não aborda o direito à educação e no texto desta legislação a educação sequer é mencionada. Ainda que se proponha a estabelecer outras providências para os refugiados, as quais não estariam definidas anteriormente no Estatuto do Refugiado de 1951, não há a ampliação de direitos no sentido de especificação de determinados acessos a bens e serviços públicos.

Na perspectiva de especificar o direito à educação em 2011 há a publicação da Resolução nº 14 do CONARE, a qual se direciona ao direito ao reassentamento, mas acaba por estabelecer em seu artigo 21 o acesso à educação para a população refugiada em condições de igualdade com a população brasileira⁵. Desse modo, é apenas 31 anos após a promulgação do Estatuto do Estrangeiro e 14 anos do Estatuto do Refugiado que há a preocupação em pontuar o acesso à educação para parte da população migrante – uma vez que esta resolução se direciona apenas para os refugiados.

Seguindo na análise acerca do direito ao acesso à educação, a Lei nº 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração e substituta do Estatuto do Estrangeiro, conforme discutimos anteriormente, amplia e constrói novas possibilidades para a população migrante.

5

Em 2019, contudo, esta Resolução foi revogada e sua substituta, a nº 31/2019, não retoma o direito à educação.

SUMÁRIO

Nesse sentido, este documento aponta o acesso à educação básica pública como um direito para os migrantes de modo geral e de modo particular. O artigo 3º, inciso XI, afirma que os migrantes devem ter acesso de forma livre e igualitária a “serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (Brasil, 2017). Com essa afirmação, a legislação que rege a migração e estabelece os direitos das pessoas migrantes em todo o território brasileiro insere a educação como um dos direitos a serem assegurados à população migrante nas mesmas condições que são oferecidas aos seus nacionais. Para além, a legislação volta a reafirmar esse acesso no artigo 4º, inciso X, afirmando que o acesso à educação pública deve ocorrer sem discriminação em razão da condição migratória ou nacionalidade da pessoa migrante (Brasil, 2017).

Após esta legislação foi publicada a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que trata especificamente do direito ao acesso ao sistema público de educação brasileiro para crianças e adolescentes migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas. Trata-se de um documento específico que se fundamenta em diversos outros documentos brasileiros que afirmam os direitos das crianças e adolescentes⁶ – sejam estes direcionados para migrantes ou não – para

6 São citados no início da resolução os seguintes documentos legais: Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1996 (Lei nº 9.131/1961 e Lei nº 9.394/1996); as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010) e o Parecer CNE/CEB nº 1, de 21 de maio de 2020, que trata da Regulamentação da inclusão de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (BRASIL, 2020). Com relação às legislações e documentos específicos sobre o direito das crianças, temos legislações como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e o direito das crianças migrantes de modo particular; o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (Decreto nº 99.710/1990). Por fim, o direito das crianças migrantes à educação básica brasileira foi reafirmado a partir de legislações como: o Estatuto dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997); a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas (Decreto nº 4.246/2002); a Consulta sobre a equivalência de estudos realizados no exterior (Parecer CNE/CEB nº 18 de 2002); as Diretrizes para o atendimento educacional das populações em situação de itinerância (Resolução CNE/CEB nº 3 de 2012) e a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017). É interessante observar que boa parte das legislações listadas sequer cita a migração ou as crianças migrantes em seus textos.

SUMÁRIO

construir um texto legal que subsidie a educação como um direito básico a ser garantido e assegurado não apenas no que se refere ao acesso, por meio da matrícula, como também à permanência.

Trata-se de um documento que propõe a democratização no acesso à educação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e, ademais, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em creches quando houver disponibilidade de vagas. Segundo o que estabelece esta resolução, a matrícula na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental I deverá ser realizada considerando a idade da criança no momento de solicitação da matrícula. Para as demais séries/anos, no caso de ausência de documentos que comprovem a escolaridade, os sistemas de ensino deverão formular avaliações na língua materna da criança ou adolescente para que estes possam ser matriculados na série/ano que esteja de acordo com a idade e seu desenvolvimento (Brasil, 2020).

Ao longo de todo o documento fica explícito que, ainda que seja uma normativa federal, a responsabilidade de adequação e acolhimento das crianças migrantes nas unidades educacionais é dos sistemas de ensino, sendo, portanto, direcionada majoritariamente para os estados e municípios a responsabilidade no acolhimento das crianças e adolescentes migrantes, os quais devem considerar

I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando à inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (BRASIL, 2020, art. 6º).

Temos uma legislação específica que garante não apenas o direito à educação, como estabelece a importância de que esta

SUMÁRIO

seja acolhedora, livre de práticas discriminatórias e que esteja para além do acesso, de modo que se preocupe com a permanência das crianças e adolescentes. Nesta via, é possível afirmar que a segunda década de 2000 foi profícua para a proposição de direitos para as pessoas migrantes e, mais especificamente, para as crianças migrantes. Tanto no que se relaciona aos direitos de um modo geral, como aqueles direcionados especificamente à educação.

O ESTATUTO JURÍDICO: O QUE AS LEGISLAÇÕES VISIBILIZAM?

A recuperação, sistematização e análise das legislações, resoluções e portarias abordadas acima permitiu refletir a forma como o Estado brasileiro foi construindo os direitos para as crianças migrantes. O percurso traçado demonstra que houve um processo de mudança de paradigma no modo de pensar as crianças migrantes identificado ao longo dos documentos, os quais foram avançando paulatinamente até alcançar as formulações atuais.

As mudanças identificadas nos documentos não são apenas de cunho léxico, mas tratam também – e, sobretudo – de um outro modo de perceber as crianças e seus processos migratórios. O movimento que antes só poderia ser pensado a partir da presença dos pais ou de pessoas adultas (Brasil, 1980; 1997; 2002) passa a considerar a agencia das crianças e seu superior interesse, prevendo, inclusive, casos em que estas estejam desacompanhadas de seus pais e/ou responsáveis (Brasil, 2017a; 2017b).

Entretanto, se faz necessário salientar que as crianças migrantes ou crianças de origem migrante, são mobilizadas de diversas formas no contexto legislativo, ainda que este se apresente

SUMÁRIO

enquanto progressista na contemporaneidade. De acordo com Machado (2019) um dos vetos anteriores ao processo de aprovação da Lei de Migração teve, justamente, as crianças migrantes como centro das discussões. Trata-se da discussão realizada em torno do conceito de reunião familiar, o qual, na ocasião, se pretendia alargar, considerando hipóteses de parentesco que levassem em conta a afetividade e a sociabilidade das crianças (artigo 37). A alegação para que tal veto ocorresse foi de que essa possibilidade se constituiria como uma brecha que facilitaria o tráfico de crianças. Contudo, para o autor, essa decisão foi fortemente atravessada pelos discursos da bancada evangélica, visto que a concepção de família proposta pelo artigo vetado não se enquadra naquela presente na moral cristã.

Outro ponto importante na Lei de Migração é a presença da impossibilidade de concessão de vistos para menores de 18 desacompanhados e sem autorização de viagem (artigo 10, inciso III) (Brasil, 2017). Como pontuamos anteriormente, não há no documento legal outras possibilidades para este caso, ficando explícita apenas a impossibilidade. Este impedimento acaba por retroceder nos direitos das crianças e relacionar seus fluxos migratórios novamente aos adultos, visto que a ausência destes reflete na negativa de visto para as crianças.

No mesmo ano e reforçando a positividade do fluxo migratório de crianças, a Resolução Conjunta nº 1, de 9 de agosto de 2017 tem como foco as crianças migrantes e estabelece a proteção destas nos casos de migração desacompanhada. Este documento legal, além de tratar sobre as especificidades que envolvem a migração de crianças em processos desacompanhados ou autônomos, reconhece-as como sujeitos de direitos e seres de agencia ao pontuar que estas devem ser envolvidas e consideradas ao longo de todos os processos que as envolvem.

Há, portanto, avanços e retrocessos no que se relaciona aos direitos relacionados aos fluxos das crianças migrantes. Ainda que

SUMÁRIO

haja uma perspectiva destas crianças enquanto sujeitos de direitos, perduram espaços para discursos que as recolocam como apenas acompanhantes de seus familiares ou que as mobilizam para afirmar concepções morais e cristã-religiosas. Desse modo, a Lei que rege a migração no Brasil não consolida, de fato, as crianças migrantes como agentes de seus processos migratórios, ainda que contribua para essa compreensão.

Este movimento, todavia, foi menos observado no campo da educação, visto que os documentos que a estabelecem caminharam no sentido de ampliação e consolidação deste direito. Por outro lado, este direito repetiu o que encontramos com relação aos direitos gerais: a educação foi suprimida e, a partir do reconhecimento dos direitos da população migrante – e, neste caso, das crianças migrantes – passou a ser especificada e, efetivamente, garantida sem a necessidade de ser subentendida.

Em ambos os casos o que se observa com relação à temporalidade é que as legislações foram implementadas a partir da segunda década dos anos 2000, período em que há uma intensificação nos fluxos migratórios com destino ao Brasil e, para além, há a modificação na origem destes fluxos. Sendo que de 2010 a 2015 houve o predomínio dos fluxos sul-sul, com expoentes como Haiti, Senegal e Paquistão, a segunda metade da década, por sua vez, consolidou os fluxos latino-americanos, tendo como protagonista a Venezuelana, Bolívia, Haiti e Paraguai (Cavalcanti e Oliveira, 2020). Essa mudança também intensificou a participação social das pessoas migrantes organizadas em movimentos sociais nos diversos estados e municípios brasileiros. Estas, por sua vez, tensionaram as discussões em torno dos direitos das pessoas migrantes, sobretudo no que se relaciona à educação, acesso à assistência social e a justiça, condições de trabalho e ainda outros tantos temas que afetavam essa população (Norões, 2018; Machado, 2019).

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo constatamos que as crianças migrantes foram praticamente omitidas dos documentos legais durante o século XX e mesmo no início do século XXI. Nas legislações que pretendiam tratar sobre os direitos dos migrantes elas não figuravam enquanto sujeitos de direitos, visto que foram retratadas como filhas e filhos, ou membro de um grupo familiar de adultos que migram, sendo pensadas apenas como acompanhantes dos adultos em seus projetos e processos migratórios (Santos, 2023).

Esta concepção se modificou a partir da segunda década de 2000, período em que houve consideráveis modificações no contexto migratório brasileiro, com intensificação e mudanças nos fluxos migratórios com destino ao Brasil. A mobilização e organização dos migrantes em movimentos sociais e a participação ativa destes nas discussões e reivindicações acerca da temática também são destaques para as mudanças ocorridas durante esse período (Norões, 2018; Machado, 2019).

As crianças passam a figurar, portanto, enquanto sujeitos de direitos, apenas a partir da Lei de Migração, a qual revoga o Estatuto do Estrangeiro e propõe mudanças significativas no modo de conceber a migração e, sobretudo, com relação aos direitos das crianças migrantes. A concepção destas como protagonistas de seus processos migratórios, contudo, não foi completamente incorporada neste documento, visto que este ainda insistiu em retrocessos nas permissões de entrada e vetos de cunho moral e religioso (Machado, 2019).

Por outro lado, avanços efetivos e consideráveis podem ser observados na Resolução Conjunta nº 1, de 9 de agosto de 2017, documento que, após 37 anos do primeiro instrumento normativo

SUMÁRIO

com foco na população migrante, trata e especifica as questões relacionadas ao fluxo migratório de crianças e adolescentes, possibilitando que este seja pensado de modo que as crianças migrantes sejam o centro, atribuindo e reconhecendo seus direitos e sua agência nos processos migratórios (Brasil, 2017b; Pavez-Soto, 2017).

O direito à educação acompanhou a temporalidade observada nas legislações gerais e também ganhou evidência recentemente, de modo que este emerge quase concomitantemente ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direito nas legislações brasileiras (Santos, 2023). Outro movimento importante a ser ressaltado é a preocupação com a permanência, para além do acesso, estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº1, de novembro de 2020. Embora esta discipline especificamente sobre matrícula, o seu texto legal expande esse direito e pretende assegurar, para além, a permanência na educação básica brasileira (Brasil, 2020).

Esse panorama permite concluir, portanto, que as crianças migrantes foram conquistando um estatuto jurídico com o passar dos anos. Estas, que sequer eram nomeadas e apenas constavam a partir da migração adulta, puderam ser compreendidas, em contexto recente, como sujeitos de direito em diversos âmbitos, inclusive a partir do reconhecimento de projetos e processos migratórios autônomos ou desacompanhados (Brasil, 2017b). Essa mudança de paradigma refletiu ainda em outros direitos para as crianças migrantes, como o acesso e a permanência na educação básica. É possível afirmar, portanto, que estas passaram de “filhas” para “crianças” e de “crianças” para “estudantes”. Como perspectivas de futuras pesquisas é importante que consigamos buscar a perspectiva das crianças nesses processos de fluxos migratórios, em muitos casos, extremamente sofridos e difíceis para as crianças, que em muitas das situações permanecem como solidárias aos adultos que necessitam em situações precárias, realizar tais migrações.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr. 2014.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/83/270>. Acesso em 10 de setembro de 2024.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. Nova Lei de Migração no Brasil: Avanços e Desafios. In: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.) **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/ UNICAMP, 2018, p. 609-624.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002**. Promulga a Convenção sobre o Estatuto Apátridas. DF: Presidência da República.

BRASIL. **Conselho Nacional para os Refugiados (CONARE)**. Resolução nº 14, de 6 de outubro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos para a solicitação de refúgio no Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 out. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência República, 2019.

BRASIL. **Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, 1980.

BRASIL. **Lei nº. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. DF: Presidência da República.

BRASIL. **Lei nº. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. DF: Presidência da República. 2017a.

SUMÁRIO

BRASIL. **Resolução Conjunta nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Estabelecem procedimentos de identificação preliminar, atenção e proteção para criança e adolescente desacompanhados ou separados, e dá outras providências. DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Secretaria Nacional de Justiça e Cidadania/Departamento de Migrações Coordenação-Geral de assuntos de Refugiados Comitê Nacional para os Refugiados, 2017b.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da União. Brasília, 13 nov. 2020.

GERALDO, Endrica. A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cadernos AEL**, v. 15, n. 27, 2012. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2575>. Acesso em 20 de novembro de 2024.

HACHEM, Zakia; TONHATI, Tânia. Crianças e adolescentes na imigração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Sarah Lemos. **Relatório Anual OBMigra 2023 – OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas.** Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

JUBILUT, Liliana Lyra. **Migrantes, apátridas e refugiados:** subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil/Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL): IPEA, 2015.

LAZARIN, Monique Roecker. **Quando a infância pede refúgio:** os processos de crianças no Comitê Nacional para os Refugiados. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11627>. Acesso em 01 de novembro de 2024.

LAZARIN, Monique Roecker.; ABRAMOWICZ, Anete. Crianças em busca de refúgio: reflexões sobre as solicitações infantis de refúgio ao Brasil até 2016. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 674-702, jan./jun., 2021.

MACHADO, Igor José Renó de. Reflexões sobre as recentes políticas migratórias brasileiras. 2019. Hotel Glória; Caxambu; **43º Encontro Anual da ANPOCS**; ANPOCS.

MICOLTA LEÓN, Amparo. Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. **Trabajo Social**, [S. l.], n. 7, p. 59–76, 2005.

SUMÁRIO

MOREIRA, Julia Bertino. A questão dos refugiados nos contextos latino-americano e brasileiro. Anais... **V Simpósio dos pós-graduandos em ciência política da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2008.

NORÕES, Kátia Cristina. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança:** mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2018, 217f.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. A imigração regular no Brasil: movimentação e registros. In: Cavalcanti, Leonardo; Oliveira, Tadeu; Macedo, Marília de. **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2019**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019, p. 73 – 89.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro; CAVALCANTI, Leonardo; COSTA, Luiz Fernando Lima. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. In: Cavalcanti, L; Oliveira, T.; Macedo, M. **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020, p. 212 – 246.

OLIVEIRA, Tadeu. Dez anos de OBMigra e os indicadores sociodemográficos dos imigrantes internacionais no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos:** Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023, p. 24-44.

PAVEZ-SOTO, Iskra. Los Derechos de Las Niñas Y Niños Peruanos En Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio. **Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública**, vol. VIII, no. 12, 2010, p. 27-51.

PAVEZ-SOTO, Iskra. La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. Tla-melaua, **Puebla**, v. 10, n. 41, p. 96-113, 2017.

SANTOS, Sabrina Leite. **Criança e migração no Brasil:** o perfil socioeconômico das matrículas das crianças migrantes no Censo Escolar de 2020. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. doi:10.11606/D.48.2023.tde-09102023-102223. Acesso em: 2024-08-24.

SUMÁRIO

SANTOS, Sabrina Leite; PIEGO, Deborah; ABRAMOWICZ, Anete. EDUCAÇÃO INFANTIL E MIGRAÇÃO: análise das matrículas das crianças migrantes no Censo Escolar 2020 no Estado de São Paulo. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 03, p. 110–128, 2024. DOI: 10.14295/momentov32i03.15988.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C; SANTOS, R.V (orgs). **Raça, ciência e sociedade** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, p. 39-56.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (orgs). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-43.

SPRANDEL, Marcia Anita. Migração e crime: a Lei 6.815, de 1980. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 23, n. 45, p. 145–168, jul. 2015.

UNICEF Brasil. **Sete em cada dez crianças em movimento têm menos de 11 anos na América Latina e no Caribe**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/sete-em-cada-dez-criancas-em-movimento-tem-menos-de-11-anos-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 12 nov. 2024.

6

Sandra Marcelino

RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS E TECENDO MEMÓRIAS:

**A SOCIABILIDADE DE CRIANÇAS
EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO
NO CONTEXTO ESCOLAR
EM DUQUE DE CAXIAS/RJ**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.6

INTRODUÇÃO

As culturas das diferentes coletividades de imigrantes não são um dado acabado, como qualquer outra cultura. Elas são a resultante de inúmeras interações no interior de cada coletividade, bem com o das interações entre cada coletividade e as outras coletividades de seu ambiente social (Cuche, 2002, p. 233).

Como ponto de partida, Cuche (2002) nos convida a considerar a dinâmica constante de construção cultural que se dá no contexto de migrações. Essa perspectiva é particularmente relevante quando analisamos a inserção de coletividades imigrantes no espaço escolar, um ambiente onde ocorrem interações intensas e cotidianas entre diferentes atores sociais. A escola, como um microcosmo da sociedade, torna-se palco para o encontro de diferentes práticas culturais, identidades e experiências. Assim, o espaço escolar não apenas recebe essas coletividades, mas também é transformado por elas, em um processo de ressignificação contínua que abarca memórias, valores e práticas diversas.

O presente capítulo tem como escopo a ressignificação dos espaços escolares e as tessituras de novas memórias de crianças em situação de refúgio no município de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, a partir de suas experiências cotidianas. O desenvolvimento deste texto é fruto do projeto “A integração de crianças em situação de refúgio na escola pública de Duque de Caxias: narrativas em construção” coordenado pelas professoras Kelly Russo e Leila Mendes (UERJ/FEBF) no período de 2019-2021, da qual fui integrante.

O fenômeno do refúgio tem se intensificado nas últimas décadas, configurando-se como um dos principais desafios humanitários contemporâneos. De acordo com a reportagem publicada em outubro de 2024 no Observatório ProFuturo, os dados recentes do

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2024), apontam que o número de crianças deslocadas e refugiadas ultrapassa os 50 milhões. Dessas, quase 15 milhões estão em idade escolar e, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), metade delas, ou seja, mais de sete milhões, não recebe educação.

Para essas crianças, o deslocamento forçado implica deixar para trás seu país de origem, o que envolve a perda de referências territoriais que compunham seu cotidiano e sua identidade. Além disso, a interrupção abrupta de laços culturais significa distanciar-se de tradições, costumes e idiomas que moldavam sua visão de mundo, criando um choque cultural ao entrarem em um novo ambiente, onde enfrentam a necessidade de adaptar-se a diferentes práticas e normas.

Nesse contexto, a escola emerge como um espaço crucial para o acolhimento e a inclusão desses sujeitos, desempenhando um papel central na ressignificação de suas experiências e na construção de novas sociabilidades.

Sendo assim, ao explorar as dinâmicas de sociabilidade de crianças refugiadas no ambiente escolar, o capítulo propõe analisar as formas como esses alunos se apropriam dos espaços, constroem vínculos e reconstroem suas identidades em um contexto marcado por pluralidade e diversidade étnico-racial. A investigação pretende contribuir para o entendimento das práticas e relações sociais, das estratégias de acolhimento adotadas pela escola, bem como refletir sobre os desafios e as potencialidades envolvidas na integração de crianças refugiadas no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, a análise considera tanto os aspectos individuais das trajetórias de vida das crianças quanto os processos coletivos de interação social e construção de significados, evidenciando o papel fundamental da escola como um espaço de mediação e de construção de novas narrativas de pertencimento.

SUMÁRIO

ASPECTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO O PERCURSO

Os aspectos metodológicos de uma pesquisa são fundamentais para garantir a consistência e a validade dos resultados obtidos. Nesta seção, são apresentados os caminhos percorridos e as estratégias adotadas com o objetivo de esclarecer como as escolhas metodológicas foram guiadas pelos objetivos do estudo. A partir de uma abordagem qualitativa, pretende-se oferecer uma compreensão clara e transparente das decisões que nortearam a construção deste estudo.

Primeiramente é importante destacar que a escola escolhida foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, pois naquele momento encontrava-se com o maior número de crianças em situação de refúgio. Em seguida, todos os alunos africanos foram convidados a participar, com o conhecimento e a autorização dos responsáveis; já os alunos brasileiros, foram indicados pelos professores e diretora. Os encontros aconteciam uma vez na semana com 2h30 (duas horas e meia) de duração no auditório da escola.

As crianças participantes do projeto se dedicavam às atividades fora de seu horário regular de aula, demonstrando um grande interesse e comprometimento com o processo de aprendizagem e com a construção de novas experiências. Embora o dia escolar já fosse exigente, esses momentos extracurriculares representavam uma oportunidade de descontração e brincadeiras, pois nas oficinas as atividades lúdicas se faziam presentes em todos os encontros. A participação fora do horário escolar não apenas refletia a motivação das crianças em aprender e explorar novos conhecimentos, mas também despertava grande curiosidade entre as crianças brasileiras, especialmente ao ouvirem histórias sobre a

SUMÁRIO

África e os “rebeldes” — grupos armados que atuam em diferentes regiões do país e estão frequentemente envolvidos em conflitos violentos. Nessas trocas, as crianças africanas assumiam um “lugar de destaque”, compartilhando suas narrativas e experiências. Esse momento se tornava uma rica oportunidade de intercâmbio cultural, onde diferentes vivências e perspectivas se encontravam e se enriqueciam mutuamente.

A metodologia adotada, baseada em Oficinas Pedagógicas, foi essencial para direcionar as ações e decisões do trabalho, permitindo uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados e a construção de uma abordagem consistente e coerente. Através da exploração dos métodos e estratégias utilizados, buscou-se captar os significados expressos nas falas, nos gestos e até mesmo nos silêncios que emergiram em diferentes momentos. Além disso, essa abordagem permitiu refletir sobre os desafios enfrentados e as aprendizagens proporcionadas pela própria experiência ao longo do processo.

As oficinas promovem uma reflexão e ação que visam superar a separação entre teoria e prática, conhecimento e trabalho, e entre educação e vida (Ander-Egg citado por Omiste, Ramirez, López, 2000, p. 178). De acordo com Marcelino (2019), as oficinas têm sido utilizadas como metodologias educativas tanto na educação não formal quanto em escolas, com o objetivo de aprofundar temas sensíveis e proporcionar a construção coletiva de saberes e experiências. Elas integram teoria e prática de forma simultânea, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Para a análise dos dados, foram utilizados registros do diário de campo, reflexões gravadas e materiais produzidos pelas crianças durante os encontros, proporcionando uma visão abrangente sobre as interações e aprendizagens ocorridas.

O uso da metodologia de registros em diário de campo mostrou-se fundamental para a interpretação dos dados empíricos e das situações observadas durante as oficinas realizadas sobre a

SUMÁRIO

sociabilidade de crianças em situação de refúgio. O diário de campo é o procedimento básico há mais de um século (Peirano, 1992). Ao documentar de forma detalhada as interações, expressões, falas e comportamentos das crianças, foi possível captar nuances importantes de suas experiências e dinâmicas sociais, que poderiam passar despercebidas em análises menos aprofundadas. Esses registros possibilitaram não apenas uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos estudados, mas também permitiram reflexões críticas sobre o impacto das oficinas na vida dessas crianças, revelando seus desafios, desejos e formas de construir vínculos em um novo ambiente. Assim, o diário de campo se consolidou como uma ferramenta essencial para dar voz às experiências dessas crianças, auxiliando na construção de um conhecimento sensível e comprometido com suas realidades e singularidades.

Essa prática é vista como fundamental para o entendimento das dinâmicas sociais e culturais, especialmente em estudos que envolvem grupos em situações de vulnerabilidade, como no caso das crianças refugiadas ou de outros contextos marginalizados.

CRIANÇAS AFRICANAS EM DUQUE DE CAXIAS

A República Democrática do Congo (RDC), localizada na África Central, é um dos maiores e mais populosos países do continente, conhecido por sua abundante riqueza biológica e natural. No entanto, enfrenta uma das crises humanitárias mais complexas do mundo. Conflitos armados, violência étnica, perseguições políticas, instabilidade governamental e extrema pobreza são algumas das principais razões que forçam milhões de congoleses a deixar seu país em busca de segurança. A presença de grupos armados,

SUMÁRIO

especialmente nas regiões orientais, provoca constantes violações de direitos humanos, deslocamentos forçados e limita o acesso da população a serviços essenciais. No Brasil, muitos refugiados congolese buscam asilo em busca de proteção e melhores condições de vida. Embora enfrentem desafios significativos, como barreiras linguísticas e dificuldades de integração, encontram apoio em iniciativas de acolhimento e políticas de proteção a refugiados implementadas por organizações como o ACNUR, a Cáritas no Rio de Janeiro e o governo brasileiro. Com base nas informações publicadas em 2019 pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC), os refugiados vinham da Angola, Congo e Espanha e desembarcavam em Duque de Caxias. Lá eram acolhidos pela Secretaria Municipal de Educação e inseridos em doze escolas. Na época, eram cerca de 50 alunos e 83 famílias e diante deste contexto, a SME criou um departamento denominado Núcleo de Projetos Especiais (NUPE) que acompanhava esse grupo de pessoas.

O grupo com o qual dialoguei e que compõe este texto era formado por 13 crianças, com idades entre 6 e 11 anos. Dentre elas, 6 eram africanas: 5 vindas da República Democrática do Congo e 1 de Angola. As demais crianças eram brasileiras, residentes no município.

No que se refere à escolaridade, todas as crianças participantes estavam matriculadas em uma escola municipal localizada no bairro Gramacho, em Duque de Caxias, cursando entre o 1º e o 4º ano do ensino fundamental. Essas crianças chegaram ao município acompanhadas de suas famílias, geralmente por meio de redes de apoio estabelecidas por outros africanos que já residiam ou haviam passado pela região. As famílias tendem a buscar moradias próximas umas das outras, criando uma rede de suporte comunitário. Observou-se que todas as crianças estavam acompanhadas de suas mães e irmãos, evidenciando o papel central da mulher na criação dos filhos. Em contextos de conflito, homens e jovens são frequentemente alvos de recrutamento forçado por milícias ou exércitos nacionais, além de estarem mais vulneráveis a serem capturados, mortos

SUMÁRIO

ou impossibilitados de fugir, o que explica em parte a ausência de figuras paternas nas famílias refugiadas.

Em momentos de conversas livres, as crianças relatavam aspectos do seu cotidiano e vida na África que remetiam a um padrão de vida elevado, pois algumas delas em seus países de origem tinham babás, moravam em casas grandes, frequentavam escolas privadas na cidade que se diferenciavam das escolas do campo devido sua estrutura. Ao chegarem em Duque de Caxias e no bairro em que passaram a viver, se espantavam com a violência local que ora ou outra aparecia um cadáver na rua. As autoras Borri-Anandon, Mendes e Russo (2020, p. 258) citam Souza (2002), que descreveu este município como “a periferia da periferia da cidade do Rio de Janeiro.” Essa definição reflete a realidade de uma região cujos índices de qualidade de vida são significativamente inferiores aos observados em diversas favelas da capital fluminense. Em termos de emprego, moradia, condições de vida, saneamento, saúde e segurança, a localidade enfrenta desafios consideráveis, com altos índices de homicídios, como também destacado por Alves (2003). Essa caracterização evidencia as condições de vulnerabilidade social e a marginalização que afetam a população local.

Em uma das atividades, ao compartilharem seus desejos e sonhos, revelaram anseios profundamente marcados pela busca por segurança, estabilidade e uma vida melhor. Muitos expressaram o desejo de viver em uma casa grande e bonita, um reflexo da aspiração por um ambiente que oferecesse proteção e conforto, tão ausentes em suas experiências de deslocamento e violência. Além disso, o sonho de mudar para os Estados Unidos, visto por eles como um símbolo de oportunidades e de um futuro mais promissor, apareceu repetidamente nas conversas. Esse anseio por uma nova vida em um país considerado idealizado como refúgio é não apenas uma projeção de esperança, mas também uma maneira de expressar a luta por um recomeço, longe das cicatrizes deixadas pela guerra e

SUMÁRIO

DO VISÍVEL AO MEMORÁVEL: O PODER DAS IMAGENS NA CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS PESSOAIS E CULTURAIS

Nesta seção, proponho uma reflexão sobre o poder das imagens na construção de memórias pessoais e culturais com base nas experiências das crianças congoleesas que participaram da dinâmica de olhar imagens e estabelecer conexões com suas próprias histórias de vida. Ao serem convidadas a interpretar imagens, as crianças não apenas exerceram sua capacidade de leitura visual, mas também revisitaram, muitas vezes de forma implícita, experiências traumáticas e emocionais relacionadas ao contexto de refúgio e deslocamento. As imagens, enquanto representações visuais de realidades diversas, funcionaram como gatilhos para memórias e reflexões, proporcionando um espaço onde as crianças puderam externalizar suas vivências e reconstruir suas narrativas a partir de uma nova perspectiva.

Durante a oficina, espalhamos diversas fotos com diferentes sujeitos e situações, permitindo que cada criança escolhesse a imagem que mais se conectava com sua história e experiência de vida, para então compartilhá-la estabelecendo um vínculo entre o que era visto e o que havia sido vivido. Para elas, as imagens se tornaram não apenas objetos de interpretação estética, mas pontos de contato com uma 'memória coletiva' (Halbwachs, 1990) que, muitas vezes, estava marcada pelo sofrimento, pela perda e pela busca por

SUMÁRIO

pertencimento. De acordo com Halbwachs (1990), a memória coletiva é um processo de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo social permitindo compreender que o processo de rememoração não depende apenas do que o indivíduo lembra, mas que suas memórias são partes da memória do grupo a qual pertence.

Ao refletirem sobre as imagens apresentadas, as crianças foram capazes de reconstituir partes de suas trajetórias e, simultaneamente, resgatar aspectos culturais de sua identidade congoleza. Assim, o processo de "ler" imagens revelou-se não apenas como uma atividade cognitiva, mas também como um meio de ressignificação, onde o visível se transforma em lembranças profundas e significativas, capazes de reconstruir o sentido da história individual e coletiva.

O relato das crianças sobre as práticas de punição nas escolas congolezas revela um contraste marcante com a experiência delas nas escolas brasileiras. No Congo, os métodos disciplinares frequentemente, segundo elas, envolviam o uso de castigos físicos severos, como bater com chicote, chinelo ou pau, práticas que as crianças confirmaram como comuns em seu cotidiano escolar. Embora as crianças expressassem gostar da escola em si, elas não aprovavam esse tipo de tratamento, demonstrando uma relação ambígua com o ambiente educacional: a escola era valorizada, mas o comportamento autoritário dos professores gerava desconforto e indignação.

Ao chegarem ao Brasil, as crianças ficaram espantadas com a experiência escolar, principalmente ao observarem que, nas escolas brasileiras, as situações de indisciplina, como bagunça e desrespeito dos alunos aos professores, não resultavam em punições físicas. Esse cenário desafiava suas concepções sobre autoridade e respeito, profundamente enraizadas em sua cultura de origem, onde o respeito aos mais velhos e a disciplina rigorosa eram considerados fundamentais. Esse contraste cultural nas práticas educacionais e

SUMÁRIO

nos valores de respeito à autoridade evidencia as diferentes abordagens pedagógicas e a importância do contexto cultural na formação das percepções e comportamentos das crianças.

Em meio às imagens que marcaram profundamente as experiências dessas crianças refugiadas, uma foto se destacou, mostrando uma jovem negra vestida de branco e com um turbante. A imagem, simples, mas carregada de significado, fez com que uma das crianças recordasse sua babá, uma figura central em sua vida no Congo. O turbante, que é um símbolo de identidade cultural, resgatou memórias da infância e do aconchego familiar, destacando como os objetos e as vestimentas podem carregar consigo toda uma história pessoal e afetiva.

Outra imagem que gerou reflexões profundas foi a de uma família reunida, que fez com que uma criança expressasse sua intensa saudade dos familiares e o desejo imenso de que a guerra chegasse ao fim, permitindo o reencontro com seus parentes e amigos. A dor do afastamento, somada ao anseio por uma convivência pacífica, revelou a necessidade de reconstruir os laços de afeto rompidos pela violência e pelo deslocamento forçado. A saudade se apresentou como um tema comum entre essas crianças, refletindo a importância do vínculo familiar em tempos de crise.

Por fim, uma criança, a quem chamarei de “Luz”, foi tocada por uma foto de uma criança pequena alimentando pássaros. Ao contemplar a imagem, Luz recordou com afeto das aves que habitavam o Congo, onde sua tia costumava oferecer alimento para que ela as pudesse alimentar. Esse pequeno gesto, aparentemente simples, ressoou profundamente em Luz, trazendo à tona não só as lembranças afetivas de sua tia, mas também o desejo de reviver momentos de tranquilidade e de conexão com a natureza. Luz revelou sentir uma grande saudade da tia e de todas as pequenas ações cotidianas que a envolviam, como alimentar os pássaros, momentos que, para ela, representavam um pedaço de casa perdido.

Essas imagens e relatos não apenas ilustram o impacto da migração forçada na vida das crianças, mas também enfatizam a importância das memórias afetivas, que permanecem vivas, mesmo quando os espaços físicos e as relações familiares são interrompidos pela guerra e pelo exílio.

ENTRE “LIKES” E “DISLIKES”: AS DINÂMICAS DE SOCIALIZAÇÃO NOS ESPAÇOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

Para entender como as crianças congoleesas vivenciavam os diferentes espaços escolares, foi realizada uma dinâmica de “likes” e “dislikes”, que ofereceu uma abordagem inspirada no uso das redes sociais para explorar a percepção e interação delas com o ambiente escolar após o deslocamento forçado. Para essa atividade, foi utilizado um cartaz que reproduzia a interface do Facebook, permitindo que as crianças expressassem suas preferências de forma visual e intuitiva em relação a espaços como a quadra, a sala de aula, o refeitório, o pátio, a biblioteca e a sala de leitura. Para cada ambiente, eles fixavam imagens de “curti/like” ou “não curti/dislike” e apresentavam suas justificativas. A dinâmica proporcionou uma visão valiosa sobre como essas crianças, em contexto de refúgio, se ajustavam e construindo novos significados e sentimentos em relação ao ambiente escolar, revelando tanto áreas de conforto e pertencimento quanto de desconforto e resistência.

Essa abordagem lúdica e visual buscou facilitar a expressão das emoções e experiências das crianças, ao mesmo tempo em que ofereceu uma janela para compreender como elas se relacionam com ambientes que, para muitos, são completamente novos e, por vezes, desafiadores. Além de mapear os espaços mais acolhedores

SUMÁRIO

e aqueles que despertavam sentimentos de estranhamento, a atividade também revelou nuances importantes sobre as estratégias de resiliência adotadas pelas crianças para se adaptarem ao contexto escolar. As preferências expressas iam além de questões funcionais, como a utilidade dos ambientes, destacando também aspectos afetivos relacionados à segurança, socialização, familiaridade e também desconforto. Esse exercício não só evidenciou os desafios enfrentados por essas crianças em seu processo de adaptação, mas também reforçou a importância de práticas pedagógicas sensíveis às vivências culturais e emocionais dos alunos em situação de refúgio, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Segundo Neves (2018), as escolas que recebem crianças e jovens imigrantes devem estar preparadas para oferecer uma educação intercultural, que reconheça e valorize as diferenças presentes em seu corpo discente. Em um contexto de intensos movimentos migratórios e crescente urbanização, é essencial que as escolas promovam um ambiente de convivência respeitosa, onde membros de diferentes culturas possam aprender uns com os outros. Através de diálogos interculturais, tanto em discussões quanto em atividades dentro e fora da sala de aula, é possível conhecer diferentes formas de conceber o mundo, de se organizar e de atribuir valores, enriquecendo o aprendizado e a experiência de todos.

A experiência escolar de refugiados, o ambiente físico e social da escola desempenha um papel fundamental na reintegração e no bem-estar desses alunos, funcionando tanto como um espaço de aprendizagem quanto como um refúgio emocional. As crianças que participaram dessa atividade não apenas indicaram suas preferências, mas também demonstraram, de maneira intuitiva, como o contexto escolar pode ser vivido de formas distintas dependendo das memórias, vivências e expectativas de cada uma delas. Assim, o uso dessa ferramenta, inspirada em uma rede social, possibilitou uma leitura mais acessível e imediata das relações dessas crianças

SUMÁRIO

com o espaço escolar, revelando tanto os aspectos positivos quanto situações de desconforto, como racismo.

As falas das crianças congoleesas revelavam muito sobre suas experiências e dinâmicas de socialização nos espaços escolares. A partir das percepções delas é possível analisar como esses estudantes se inseriam e interagiam com o ambiente escolar, evidenciando tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados em seu processo de adaptação e convivência.

Uma das crianças expressa um grande apreço pelos espaços da escola, destacando a quadra e o refeitório como locais de preferência. Sua decisão de não atribuir "*dislike*" a nenhum aspecto da escola demonstra uma percepção positiva e um desejo de adaptação, possivelmente indicando um esforço de pertencimento e aceitação em um ambiente novo e desafiador. Para crianças em situação de refúgio, expressar gratidão pelo ambiente escolar pode ser uma forma de validar suas experiências e demonstrar a importância que a escola tem em suas vidas, especialmente como um espaço seguro e acolhedor que contrasta com suas vivências passadas de instabilidade.

Outra criança, por sua vez, destacou sua preferência pela sala de informática e de leitura, espaços que promovem atividades intelectuais e recreativas. Sua fala sugere que esses ambientes oferecem oportunidades de aprendizado e lazer que ela valorizava. No entanto, menciona um aspecto negativo: o comportamento de alunos que xingam. Isso aponta para um desafio significativo na socialização escolar, onde a convivência com diferentes culturas e experiências pode gerar conflitos e situações de desrespeito. Para crianças refugiadas, o enfrentamento de atitudes agressivas ou de linguagem inadequada pode ser especialmente impactante, considerando que elas já vivenciaram contextos de violência e discriminação.

Outro destaque que deram foi para a quadra e o auditório como seus espaços favoritos. A quadra é um local de interação social

SUMÁRIO

através de brincadeiras e atividades físicas, essenciais para o desenvolvimento e integração das crianças. O auditório, associado à experiência de assistir filmes, também representa um espaço de lazer e aprendizado. A preferência por esses espaços indica o papel fundamental das atividades recreativas e culturais na socialização das crianças refugiadas, oferecendo um ambiente para construir novas amizades e participar de experiências comunitárias. Os professores dessas crianças davam destaques ao bom comportamento delas e a facilidade da aprendizagem que tinham em tudo o que era ensinado. Demonstravam uma valorização da escola e dos professores, cultura essa aprendida nas experiências escolares do seu país.

Uma criança, que chamarei aqui de Estrela, fez uma reflexão mais profunda ao mencionar as aulas de educação física e a sala de leitura como seus espaços preferidos, mas nesses espaços também vivenciou experiência negativa: o preconceito racial. O relato de Estrela, que menciona ter sido chamada de “macaca” em sala de aula, expõe uma realidade dolorosa para muitas crianças refugiadas negras, que enfrentam o racismo e a discriminação mesmo em ambientes supostamente seguros como a escola e majoritariamente negros como as escolas da Baixada Fluminense.

A experiência negativa das crianças congoleesas na escola brasileira foi marcada por situações de preconceito racial recorrentes. Estimuladas por Estrela que começou a falar, outras duas crianças congoleesas, Sol e Lua, narraram situações de racismo que vivenciaram. Sol conta que uma colega da turma frequentemente a insultava com termos como “macaca preta vinda da África” e dizia que ela deveria voltar para seu país de origem. Em um momento de extremo incômodo, a criança reagiu fisicamente durante uma briga na quadra, onde, segundo seu relato, chegou a machucar a colega. Ela identificou essas agressões como *bullying*, destacando que eram práticas diárias realizadas por essa mesma menina, evidenciando uma dinâmica de violência verbal e discriminação que

SUMÁRIO

afetava profundamente sua experiência escolar e seu processo de adaptação ao novo ambiente.

Além desse relato, Lua também trouxe à tona o preconceito como uma das experiências mais difíceis enfrentadas na escola. Sol e Lua mencionaram que eram frequentemente alvo de comentários depreciativos em relação ao seu cabelo, especialmente pelas tranças coloridas que usavam. As colegas de classe frequentemente insinuavam que elas usavam peruca, o que revela um desconhecimento e desrespeito às tradições culturais africanas e uma tentativa de ridicularizar suas identidades. Essas experiências de preconceito e zombaria evidenciam os desafios enfrentados pelas crianças refugiadas negras em se integrarem ao ambiente escolar, onde não apenas precisam lidar com a adaptação a um novo país, mas também enfrentar o racismo e a intolerância dos colegas, que reforçam barreiras para a sua plena inserção e aceitação na comunidade escolar.

A fala das crianças acerca de situações de racismo, destaca a necessidade de promover uma educação antirracista e de implementar práticas pedagógicas que acolham e valorizem a diversidade cultural, criando um ambiente de respeito e inclusão. De acordo com Nilma Gomes (2012), A educação antirracista nas escolas deve ser vista como uma prática constante e necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A autora destaca a importância de incorporar práticas educativas que não apenas reconheçam e valorizem as diferenças raciais, mas que também combatam ativamente as manifestações de preconceito e discriminação. Para Gomes (2012), a escola deve ser um espaço de transformação social, onde os estudantes aprendam a conviver com a diversidade de forma respeitosa e consciente.

Benilda Brito e Valdecir Nascimento (2013), organizadoras do livro "Negras (In) Confidências – Bullying, não. Isto é Racismo!" são incisivas ao afirmar que o que ocorre com as crianças negras não é

SUMÁRIO

bullying e sim racismo, pois, no primeiro caso, o *bullying* inferioriza; já o racismo, além de inferiorizar, desumaniza.

Esse entendimento das crianças congolesas sobre o impacto do racismo — que não apenas inferioriza, mas desumaniza — aprofunda a discussão sobre as complexidades do tema e destaca a necessidade de uma abordagem mais integrada e sensível no ambiente escolar e na sociedade em geral. Suas experiências mostram a urgência de uma gestão escolar e social comprometida com a construção de ambientes de convivência verdadeiramente humanizados e inclusivos. Ao refletirem sobre a desumanização decorrente do racismo, as crianças nos lembram da importância de enfrentar essas práticas com políticas e ações que promovam o respeito à diversidade e que permitam a todas as crianças, independentemente de sua origem, desenvolverem-se com dignidade e respeito. Essas reflexões, portanto, não apenas elucidam a diferença entre *bullying* e racismo, mas também desafiam gestores e educadores a considerarem os efeitos profundos e duradouros dessas violências nas trajetórias de crianças negras e refugiadas, apontando para a necessidade de uma gestão educacional mais humanizada e socialmente justa.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O estudo aqui apresentado permitiu um mergulho sensível e reflexivo nas vivências de crianças refugiadas no contexto escolar de Duque de Caxias, evidenciando como a escola pode atuar como um espaço de ressignificação, acolhimento e reconstrução de identidades. A complexidade das trajetórias dessas crianças, atravessadas por deslocamentos forçados, memórias de conflito e sonhos de pertencimento, exige um olhar que vá além das questões educacionais tradicionais, reconhecendo o papel da escola como mediadora de processos interculturais.

SUMÁRIO

Nesse sentido, a resignificação do espaço escolar emerge como um processo dinâmico e plural, onde crianças refugiadas e brasileiras constroem conjuntamente novas formas de sociabilidade e narrativas de pertencimento. A interação entre diferentes culturas, muitas vezes marcada por desafios como o preconceito e o choque de valores, também se mostrou uma oportunidade para a ampliação de horizontes e o fortalecimento do diálogo intercultural, essencial em uma sociedade cada vez mais diversa.

As experiências compartilhadas pelas crianças refugiadas demonstraram o impacto das oficinas pedagógicas, que, ao integrarem atividades lúdicas e reflexivas, proporcionaram momentos de aprendizagem significativa e de expressão de suas vivências e memórias. Essas metodologias, fundamentadas na escuta sensível e no protagonismo infantil, mostraram-se eficazes para explorar as dimensões individuais e coletivas das trajetórias dessas crianças, permitindo-lhes resignificar suas histórias e encontrar novos sentidos em suas experiências.

Por outro lado, os relatos de situações de racismo e discriminação racial vivenciados no ambiente escolar evidenciam os desafios persistentes na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esses episódios revelam a necessidade urgente de ações pedagógicas e políticas institucionais que promovam a educação antirracista, combatendo práticas que desumanizam e reforçando o respeito às diferenças culturais e identitárias.

Ao mesmo tempo, as histórias de superação e os sonhos dessas crianças refletem a resiliência e a capacidade humana de reconstruir laços e identidades mesmo em contextos adversos. O desejo por segurança, afeto e estabilidade, compartilhado por muitas delas, ilustra não apenas suas aspirações, mas também a universalidade de suas necessidades e direitos, que devem ser reconhecidos e garantidos em qualquer contexto educacional.

SUMÁRIO

Portanto, torna-se evidente que a escola não é apenas um espaço de aprendizado formal, mas um território de encontros e trocas culturais que podem transformar vidas e comunidades. Cabe às instituições de ensino, aos gestores e aos educadores fortalecerem práticas que acolham a diversidade e promovam a justiça social, ampliando as possibilidades de inclusão e pertencimento.

A partir das experiências analisadas, é possível concluir que a integração de crianças refugiadas no ambiente escolar não é apenas uma questão de adaptação individual, mas um processo coletivo que envolve a sociedade como um todo. É na articulação entre políticas públicas, práticas educativas e o compromisso ético dos profissionais que se encontram as ferramentas para enfrentar os desafios e potencializar as oportunidades que emergem dessas dinâmicas.

Assim, ao valorizar as narrativas e as memórias dessas crianças, este trabalho reafirma a importância de uma abordagem educativa comprometida com a transformação social, que reconheça a riqueza da diversidade e que possibilite a construção de um futuro mais inclusivo, equitativo e solidário.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Cláudio Souza. **Dos barões ao extermínio**: Uma história da violência na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: Sepe/APPH-Clio, 2003.

BORRI-ANADON, Corina; MENDES, Leila; RUSSO, Kelly. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020.

BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (Coord.). **Negras (In) Confidências**: Bullying, não. Isto é Racismo. (Mulheres Negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10639/03). 1. ed. Belo Horizonte – MG: Mazza Edições, 2013.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2ª edição, Bauru, EDUSC, 2002.

SUMÁRIO

GOMES, Nilma L. **Educação, identidade negra e formação de professores:** Um debate sobre saberes docentes e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

MARCELINO, Sandra. **É sobre racismo que (não) queremos falar:** o que pensam adolescentes sobre (in)sucesso, educação e racismo no cotidiano escolar. Orientadora: Alícia Bonamino. Coorientadora: Kelly Cristina Russo. 2019. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2019.

NEVES, Amélia. de O. **Política linguística de acolhimento às crianças migrantes no ensino fundamental brasileiro:** um estudo de caso. Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OMISTE, Anita Saavedra; RAMIREZ, Janette; LÓPEZ, Maria Del Carmen. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In: CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana (Org.) **Educar em Direitos Humanos:** Construir Democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PEIRANO, Maria Gabriela S. A favor da etnografia. **Série Antropologia**, n. 130, p. 1-21, 1992.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; MARCELINO, Sandra. "Aprendi o que é racismo no Brasil": crianças africanas e brasileiras na escola pública. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 19-34, abr./jun. 2022.



7

Maria Luiza Posser Tonetto

Renan Santos Mattos

Sueli Salva

**(RE)PENSANDO
A EDUCAÇÃO
EM TEMPOS DE CRISE:**

**POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL
COM E PARA CRIANÇAS MIGRANTES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.7

INTRODUÇÃO

*Habito o mundo
Quando me esqueço que existo.
De nada vale a geografia:
Uma outra cidade me habita*

*Quando vierem demolir os bairros,
Não encontrarão a casa que foi minha.
Essa casa mora em mim.
Essa ruína sou eu.*

(Couto, 2020, p. 45).

SUMÁRIO

Este capítulo surge das inquietações geradas em um seminário do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS denominado "*Infâncias e (re) existências: diversidade e práticas descolonizadoras na creche e na pré-escola*", com a professora, doutora e autora Sueli Salva e com o professor doutor e autor Renan Santos Mattos. O seminário foi composto por leituras e discussões que geravam desconfortos e, ao mesmo tempo, esperanças para seguir lutando, ao lado de companheiros, por uma educação descolonizadora e não adultocêntrica.

Não é de se perder de vista que, durante as aulas, ocorreu uma das maiores catástrofes ambientais que afetaram o estado do Rio Grande do Sul, com enchentes que se prolongaram por semanas, deixando milhares de adultos e crianças desabrigadas - migrantes climáticos -, paralisando escolas e ocupando os noticiários intensamente todos os dias. Além disso, as chuvas geraram fortes mobilizações de solidariedade em todo os cantos do país.

A verdade é que saímos vivos, mas não saímos bem, não há como não se afetar. Por noites, esquecemos¹ como se dormia,

¹ Aqui será escrito na primeira pessoa do singular por se tratar de experiência individual da primeira autora. Após, utilizaremos a primeira pessoa do plural, pois se trata de contribuições e diálogos coletivos.

SUMÁRIO

pensando em tudo que estávamos vivendo, nas pessoas, próximas ou não, que tiveram suas casas de repente invadidas pela água. Meu cérebro e minha mão se desentenderam e já não sabiam como escrever até mesmo as pequenas frases. Logo a escrita, algo tão importante e essencial para uma pesquisadora, ficou paralisada em meio a tragédia. A mão se colocou para ajudar aqueles que mais necessitavam, mesmo sabendo que era pouco. Agora, minha mão e meu cérebro voltam a se reencontrar, pois escrever, reescrever e ler é um movimento importante para se posicionar diante de momentos extremos e é o lugar que encontro para me colocar como agente ativo da sociedade. Voltar a escrever e a pensar sobre isso aqui é, para mim, escrever em coletivo, é o desejo pela não solidão das palavras e pela urgência da vida no coletivo, indo na contramão do que o mundo, cada vez mais individualista, exige.

Narramos essa situação, por mais difícil que seja, porque acredito que as relações históricas e políticas vivenciadas afetam uma pesquisa. Não temos a intenção, como será explícito a frente, de escrever sobre a o desastre climático em si, pois não possuímos dados suficientes para tanto, mas de explicitar o momento que vivemos em meio a escrita e de já deixar sinais de que essa tragédia ambiental afetará as pesquisas em educação. Os olhares para os textos, as relações com os colegas, os questionamentos surgidos, as conversas em aula foram atravessadas pela situação climática que estava sendo enfrentada por todo estado do Rio Grande do Sul, principalmente pelas pessoas mais vulneráveis. Estar presente no mundo, em meio a tragédias e esperanças, gera intensos questionamentos sobre o lugar que habitamos, existimos e que viram ruínas de tempos em tempos, como referido por Mia Couto no começo do texto.

Estudar, olhar e escutar as crianças que também são intensamente atravessadas pela situação nos obriga a questionar qual espaço elas ocupam nesse momento de negação de direitos humanos básicos, como direito à moradia, água e comida. Em 16/05/2024, os dados revelaram que mais de 10 (dez) mil crianças e jovens

SUMÁRIO

estavam em abrigos (Gama, 2024). Diversas crianças chegaram desacompanhadas dos seus pais ou familiares, situação que culminou na criação de diversas páginas no Instagram para que as pessoas encontrassem seus conhecidos. Por trás de dados impactantes, sobretudo, existem histórias e construções de diferentes mundos que se esvaíram com a chuva.

Em momentos como esse, voltamos nosso pensamento e ações para as pessoas que se deslocaram de diferentes territórios para o Brasil. Homens, mulheres e crianças que deixaram seus países de origem em busca de melhores condições de vida. O Rio Grande do Sul está entre os estados brasileiros que mais recebem pessoas refugiadas e migrantes², sobretudo haitianos e venezuelanos, sendo que a maioria vive em áreas de risco. A Agência da ONU para Refugiados - ACNUR estima que 41 mil pessoas refugiadas ou com necessidades de proteção internacional vivem no estado, destas 35 mil podem ter sido afetadas direta ou indiretamente pelas chuvas (ACNUR, 2024).

A pergunta que me moveu até aqui é como ficam as crianças migrantes nesses diferentes contextos e condições concretas de vida? Assunto que iniciamos com essas inquietações em coletivo, mas que, como dito, não nos aprofundaremos neste artigo por falta de dados específicos. Sabemos que em momentos extremos, como o vivenciado, os mais afetados são aqueles que já vivem em situação de vulnerabilidade social, como as pessoas migrantes.

Diante desse contexto vivenciado e dos estudos do seminário, questionamos sobre como pensar uma educação descolonizadora para crianças migrantes que vivem no Brasil? Ser uma criança migrante em um mundo dominado pelo adultocentrismo

2 Utilizaremos o termo migrante para representar imigrantes e refugiados de maneira geral ao longo do texto, mesmo que não sendo sinônimos. Entendemos que as caracterizações partem de uma discricionariedade do Estado, uma vez que enquadramentos jurídicos criados também funcionam como formas de exclusão de pessoas que migram no conceito amplo.

SUMÁRIO

e nacionalismo, onde a criança é vista apenas como um ser em desenvolvimento e o migrante é percebido como uma ameaça à identidade e à ordem nacional, significa enfrentar uma dupla vulnerabilidade, que leva à sua invisibilidade e silenciamento.

Para buscar responder analisaremos, primeiramente, o Brasil como país marcado e construído historicamente pelos traços da colonialidade, uma vez que entendo que para pensar em práticas educacionais descolonizadoras é necessário entender o lugar que habitamos e sua formação histórica, relacionando com a temática de migrações. No segundo momento, discorreremos sobre o conceito de criança cosmopolita e a necessidade de interligar a interculturalidade com a pedagogia decolonial.

A FORMAÇÃO DO ESTADO- NAÇÃO BRASILEIRO: TRAÇOS DA COLONIALIDADE

A história colonial da América Latina apresenta elementos fundamentais em comum, como a escravidão, o genocídio dos povos indígenas e os próprios traços da colonialidade que buscam a dominação através da exclusão das diferenças. Dessa forma, o Brasil, embora seja um país formado por diversos povos, adotou o perfil de Estado-Nação e a cidadania brasileira alinhada aos princípios do colonialismo, que promovem a exclusão e marginalização de partes da sociedade, além da desumanização de povos subordinados à elite dominante (Minchola, 2018).

Nesse contexto, é fundamental que o debate sobre a migração para o Brasil hoje incorpore a questão racial e de classe, sob o risco de não compreendermos como as estruturas da modernidade

SUMÁRIO

e as fronteiras nacionais (simbólicas, culturais e territoriais) ainda impactam certos grupos. Dessa forma, os processos de exclusão da população migrante no país hoje, especialmente no que se refere ao direito à igualdade material (condição efetiva de igualdade no acesso a direitos), estão embasados na concepção racializada e burguesa do Estado-nação, fruto dos próprios processos de colonialidade.

Para Aníbal Quijano (2005), o conceito moderno de racismo surgiu nas Américas, servindo como principal arma ideológica da política imperialista europeia para legitimar as relações de dominação impostas pela conquista dos outros continentes. O poder estabelecido pelo capitalismo colonial-moderno e eurocêntrico fundamentou-se na classificação social baseada na noção de raça, legitimando uma separação, supostamente natural (biológica), entre conquistadores e conquistados, colocando alguns em posição de inferioridade a outros (Quijano, 2005).

Silvio Almeida (2018), ainda, explica que o contexto de expansão comercial e burguesa no século XVI criou as bases para um saber filosófico que, ao focar no homem, possibilitou a comparação e posterior classificação de diferentes grupos humanos por suas características físicas e culturais. Isso levou a uma distinção entre civilizado e selvagem, que, no século seguinte, com as revoluções liberais e o iluminismo, foi redefinida como civilizado versus primitivo. Quijano (2005), em complemento, entende que a ideia de modernidade e racionalidade como experiências exclusivamente europeias gerou uma nova perspectiva histórica, situando os povos colonizados como atrasados ou primitivos em relação aos europeus. Este movimento, de levar a civilização a outros lugares, resultou em destruição e morte, espoliação e aviltamento, em nome da razão, o que se denominou colonialismo.

Essas concepções resultaram no eurocentrismo, que impôs uma perspectiva dualista e binária do conhecimento, definindo relações intersubjetivas e culturais entre Europa e o resto do mundo

SUMÁRIO

através de categorias como oriente-ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, racional-irracional, tradicional-moderno. As diferenças entre Europa e não-Europa foram entendidas como distinções de natureza, pela concepção racial, e não como relações de poder. Assim, a associação entre a classificação racial universal e o etnocentrismo levou ao pensamento de que os europeus eram *naturalmente* superiores aos outros povos (Quijano, 2005).

Quijano (2005) afirma que esse processo deu à Europa controle hegemônico das subjetividades, cultura e conhecimento, transformando-a no centro do sistema-mundo moderno. Os colonizadores reprimiram as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de sentido, universo simbólico e padrões de expressão, forçando-os a reproduzir tudo o que fosse útil à dominação europeia. Walter Mignolo (2017) argumenta que não se pode pensar a modernidade sem a colonialidade. Por trás da retórica da modernidade, que celebra as conquistas da civilização ocidental, está a globalização de um tipo específico de economia (capitalismo) à custa de vidas humanas, e o domínio sobre subjetividades e identidades humanas, afirmando a inferioridade de diferentes povos, culturas e saberes através da ideia de raça. A modernidade, muito além da racionalidade iluminista europeia, foi constituída pelo tráfico de escravos, ideais racistas, colonialismo, domínio dos corpos através do machismo e imposição cultural (Dussel, 1994). Nesse sentido, segue Quijano (2005, p. 117):

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e

papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

A reestruturação das identidades e das configurações de trabalho e da economia, conforme apresentado por Quijano (2005), está intimamente ligada à formação dos Estados-Nação modernos, que surgem de um “processo de colonização e desintegração de algumas sociedades e culturas por outras” (Quijano, 2014, p. 767). Por conseguinte, a nacionalidade não surgiu espontaneamente, mas é resultado de práticas institucionalizadas de poder condicionadas a estruturas políticas e econômicas que influenciam na construção dos laços de identidade nacionais (Almeida, 2018). O nacionalismo, ao definir as regras de pertencimento dos indivíduos e atribuir-lhes identidade, também estabelece as regras de exclusão.

Nos Estados latino-americanos, a nação foi estabelecida por aqueles que herdaram os privilégios do poder colonial, cuja visão eurocêntrica levou à construção de um Estado Nacional segundo o modelo europeu, promovendo a homogeneização étnica e cultural da população. A formação das nações na América Latina não se deu pela descolonização das relações entre grupos populacionais, mas pela eliminação de muitos, como indígenas, negros e mestiços. A redefinição do poder não ocorreu pela democratização das relações sociais e políticas, mas pela exclusão de parte da população. Com algumas exceções, os Estados-Nação na América Latina refletem a colonialidade, perpetuando a hegemonia eurocêntrica na cultura latino-americana (Quijano, 2005), com a formação de uma identidade nacional que exclui negros, pobres e mulheres.

É nesse contexto que ingressamos na discussão sobre imigração no Brasil, a partir dos princípios da colonialidade e utilidade, que ainda persistem, com o objetivo de povoar o país e buscar mão de

SUMÁRIO

SUMÁRIO

obra após a abolição da escravidão, uma vez que os ex-escravizados não foram integrados pelo Estado. A ideia migratória era de «formar um <povo> brasileiro com uma raça pretensamente superior, originária da Europa» (Minchola, 2018, p. 52). Assim, a imigração nos séculos XIX e XX, especialmente durante a Primeira República, foi marcada pela busca de uma identidade nacional, incentivando a imigração europeia como ideal, dentro de uma lógica de superioridade. Giralda Seyferth (2002) destaca que essa época foi caracterizada pela ideia de miscigenação e assimilação, com o Estado preocupado em manter a cultura e identidade dos países de origem dos migrantes, evitando que se “abrasileirassem”. Dessa forma, a migração, embora considerada positiva, também criou exclusões para os indesejáveis entre o final do Império e a Primeira República (Seyferth, 2002).

Não obstante a isso, ao tratar da relação “imigrante” e “estrangeiro”, Seyferth (2008) contribui ao inserir a problemática dos processos migratórios na lógica da construção do Estado-nação no Brasil. Nesse sentido, em diálogo com o conceito de nacionalismo, a autora afirma que “as ideologias nacionalistas supõem a existência de comunidades unívocas, apelando a uma ideia subjetiva de nação que exclui os classificados pela categoria ‘estrangeiro’” (Seyferth, 2008, p. 2).

Assim, é importante destacar que o imigrante passou a ocupar o centro do debate e posicionamentos contraditórios da elite intelectual e econômica, pois “sua condição de estranho diferente, perturba a unidade da nação porque introduz, no mínimo, a diferença cultural ou étnica, algo quase intolerável para o nacionalismo” (Seyferth, 2008, p. 4), o que, segundo a autora, envolveu a construção de cidadanias específicas e a afirmação de direitos vinculados ao nacionalismo.

Na Era Vargas, a partir de 1930, e com as guerras mundiais, a legislação migratória assumiu um caráter essencialmente

SUMÁRIO

nacional e racista, com a criação de políticas de cotas, possibilidade de expulsão e outras medidas justificadas pela segurança nacional e a ideologia do trabalho (Carneiro, 2018). Minchola (2018) observa que a política de cotas do Brasil seguiu um modelo semelhante ao dos Estados Unidos, revelando uma reprodução eurocêntrica nas políticas de Estado, bem como o estrangeiro significou os indesejáveis, o perigo a ser combatido e responsabilizados pelo atraso da nação.

Durante a Ditadura Militar, a lógica de segurança nacional nas políticas de imigração culminou no Estatuto do Estrangeiro, vigente até 2017. Nesse período, a ideia de povoamento do país já havia sido superada, e a elite econômica buscava na migração apenas a mão-de-obra considerada útil. A política migratória era marcada pela discricionariedade do Estado, com um rígido sistema de vistos para controlar a entrada de estrangeiros, limitação da igualdade e o interesse nacional como prioridade. Conforme Silvio Almeida, a institucionalização do racismo foi fundamental para a formação do Estado brasileiro, refletida também nas políticas migratórias que negavam a presença de africanos e promoviam o branqueamento da população (Almeida, 2018).

Nos últimos anos, o movimento migratório para o Brasil mudou com a chegada de senegaleses, venezuelanos e haitianos, que se deslocam por razões socioeconômicas, as chamadas migrações não forçadas. Segundo Minchola (2018), a busca pelo Brasil se deve ao fechamento crescente das fronteiras dos países do Norte Global, ao crescimento econômico do país e à sua boa imagem internacional. Mesmo com alguns avanços, como a nova Lei de Migrações, a política internacional do país ainda é arraigada a princípios de colonialidade, utilidade e nacionalidade, estabelecendo critérios formais e materiais de exclusão dos migrantes na sociedade e da sua cidadania.

A CRIANÇA MIGRANTE: DIFERENÇA E PEDAGOGIA DECOLONIAL

Manuel Jacinto Sarmento (2018) argumenta que a imagem da criança cosmopolita busca capturar um dos efeitos e consequências da globalização da infância, especialmente no que diz respeito à realização de práticas contra-hegemônicas com impactos globais, através da intervenção em nome dos direitos da criança. O autor entende que ainda existe uma lacuna na Sociologia da Infância para tratar de crianças migrantes, como figura cosmopolita, que possui direitos transnacionais. Nas palavras do autor:

A atual vaga migratória, em que milhares de crianças morrem afogadas no mediterrâneo, por efeito da ação conjugada das precárias condições de luta pela sobrevivência face à guerra infinita que assola os seus países e as barreiras colocadas por alguns países europeus, atribui à defesa de uma concepção de criança cosmopolita, cidadã do mundo e detentora de direitos transnacionais uma atualidade que a Sociologia da Infância ainda não conseguiu cobrir plenamente (Sarmento, 2018, p. 393).

Em complemento, Anete Abramowicz e Ivone Jesus Alexandre (2017) apontam que crianças migrantes, que se deslocam por diferentes motivos, frequentemente acompanhando suas famílias, experimentam uma infância fragmentada, sendo desarraigadas de seus locais de origem. É crucial, tendo em vista o aumento da migração infantil, pensar em uma educação não apenas assimilacionista, que apenas coloque as crianças migrantes em suas salas de aula, mas uma educação que realmente inclua essas crianças, suas culturas e diferenças, o que será discutido na sequência.

A educação desempenhou um papel central na homogeneização cultural dos Estados latino-americanos, ao difundir e consolidar uma cultura comum baseada em princípios ocidentais e

SUMÁRIO

SUMÁRIO

eurocêtricos, silenciando e inviabilizando diversas vozes, saberes, crenças e sensibilidades (Candau; Russo, 2010). É nesse universo, unindo a formação colonial do Estado-Nação brasileiro e o papel central da educação, que é emergente a discussão de uma perspectiva intercultural e decolonial da educação, centrando a discussão para essencialidade de pensar na educação de crianças migrantes.

Catherine Walsh (2010), uma teórica do pensamento indígena equatoriano, conceitua a interculturalidade como algo ainda em construção, que vai além do simples respeito, tolerância e reconhecimento da diversidade. Para Walsh (2010), a interculturalidade busca uma transformação radical da hegemonia e do caráter monocultural e colonial do Estado, não sendo suficiente apenas a incorporação do diferente nas estruturas existentes. A interculturalidade é, portanto, um projeto político em constante construção e insurgência, buscando novas formas de viver, se relacionar e pensar a sociedade como um todo. É crucial alinhar o conceito de interculturalidade crítica com as (re)existências das crianças. Nesse sentido, entende-se a criança como um reflexo da novidade (Salva, Schütz, Mattos, 2021), exigindo um olhar que a compreenda através de seus gestos, atos e corporeidade ainda em formação, os quais expressam atos de microrrevolução e potencialidade de mudança nas relações de opressão existentes no mundo adulto.

Pensar uma educação para crianças migrantes baseada nos princípios da interculturalidade exige refletir sobre as bases epistemológicas, teóricas e práticas que orientam a formação de professores e as diretrizes escolares. O objetivo é reformular as matrizes educacionais que historicamente racializam, inferiorizam e desumanizam grupos específicos. Walsh (2010) propõe uma interculturalidade crítica, em oposição à interculturalidade funcional e relacional, que apenas promove o contato superficial com o outro, muitas vezes minimizando ou ocultando as relações de dominação nos contextos coloniais, onde as diferenças culturais das crianças migrantes são vistas como inferiores.

SUMÁRIO

A interculturalidade funcional está associada ao conceito de tolerância do outro, uma aceitação superficial das diferenças que mantém as hierarquias e dominações existentes. Isso, segundo Walsh (2010), é parte de uma nova lógica multicultural do capitalismo global, que inclui grupos historicamente marginalizados apenas para impulsionar a economia. A tolerância, nesse viés, apenas mantém intactas as hierarquias hegemônicas, em complemento:

Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas vem sob a égide da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico. Além disso, a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital, que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 470).

Uma pedagogia decolonial, interligada a uma interculturalidade crítica, exige uma práxis distinta que considere as diferentes subjetividades, histórias, culturas e línguas das crianças. Isso significa questionar a formação de professores e as práticas pedagógicas hegemônicas, que são frequentemente universalizantes e supostamente neutras. Pensar em uma pedagogia decolonial na educação de crianças migrantes envolve incluir novas narrativas que rompam com a invisibilização imposta a elas, forçando-as a se adequar aos padrões existentes, baseados em uma lógica assimilacionista e adultocêntrica. Dessa forma, a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica são vistas como tentativas de resgatar a humanização dessas crianças através da descolonização, já que a primeira necessita da segunda. Sobre a pedagogia decolonial tem-se que:

Nesses termos, as pedagogias decoloniais são alinhadas à decolonialidade, contrárias à colonialidade em suas inúmeras formas e à modernidade, em seu sentido negativo, enquanto mito sacrificial. São pedagogias que visam à proposição de sociedades e de processos educativos outros, isto é, que considerem positivamente a alteridade e a pluriversalidade que marcam o gênero humano em

SUMÁRIO

todos os quadrantes do planeta. Por esse motivo, faz-se muito mais pertinente o uso do termo no plural: pedagogias decoloniais, do que seu uso no singular, haja vista que os sujeitos e os contextos são pluriversos por natureza (Dias; Abreu, 2020, p. 11).

Não basta, então, apenas incorporar o diferente nas estruturas preexistentes, mas necessita de uma transformação radical, em movimento para a construção de novas e diferentes formas de viver, se relacionar e pensar a sociedade como um todo.

Percebe-se, ainda, que a diversidade cultural está cada vez mais presente nas salas de aula, com a presença crescente de alunos migrantes, não brancos e indígenas. Dessa forma, a educação intercultural deve atuar reconhecendo, e não negando, essas diferenças culturais no contexto educacional, identificando o potencial pedagógico do diálogo entre diferentes sujeitos sociais, com múltiplos valores, visões políticas, hábitos e práticas. É importante assumir um caráter intercultural para a educação, de modo a promover de acolhimento das crianças pequenas e bem pequenas nas instituições de educação infantil, garantindo os seus direitos e uma aprendizagem significativa e contextual nos anos subsequentes da escolarização

Do ponto de vista sociológico, a questão da diferença cultural é bastante complexa, uma vez que a cultura, a posição social e a diferença não são entidades fixas e pré-determinadas que as pessoas ou grupos carregam consigo como pacotes definidos (Colombo, 2006). Pelo contrário, esses elementos são essencialmente discutidos, negociados, implementados, ocultados, resistidos e tentados a serem modificados de acordo com as circunstâncias definidas pelos sujeitos.

A diferença quando analisada como algo que já existe e é imutável leva, por um lado, a considerar que todos os membros de um grupo possuem as mesmas crenças, a mesma visão de mundo e, portanto, as mesmas expectativas; bem como, leva a perceber que

SUMÁRIO

aqueles que carregam essas diferenças são fundamentalmente diferentes de nós (Colombo, 2006). Na questão das crianças migrantes, é imprescindível que esse processo narrado de essencialização das diferenças não seja perpetuado nas escolas e no pensamento sobre a educação brasileira, uma vez que são de diferentes países, culturas e cada uma carrega consigo seu próprio processo histórico.

Assim, se a relação é baseada na aceitação de que a diferença existe é insuperável, então uma das possibilidades de se relacionar com os outros é pela tolerância. Isso implica em reconhecer a existência de um "aqui" e um "ali", um "nós" e um "eles", e conviver com isso, garantindo e minimizando o que pode afetar ambos os lados (Colombo, 2006). A perspectiva normal torna-se, assim, a de um centro, de uma pertença situada, a qual homogeniza o outro, transformando suas diferenças e exterioridades em padrões socialmente aceitáveis. Pelo contrário, o que se defende no artigo é abandonar o universalismo que anula a diversidade e reconhecer que as diferenças estão sempre situadas, e que é a partir delas que construímos a sociedade, ou, conforme Levinas (1980, p. 37-38), "a relação com Outrem ou o Discurso é uma relação não-alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento" (Levinas, 1980, p.37-38).

A educação intercultural, sob a perspectiva da pedagogia decolonial, busca, por fim, reconhecer e acolher os indivíduos em sua singularidade, com rosto, identidade e nome próprios, sem reduzi-los ou diluí-los em "categorias universais" de suas culturas, nem limitá-los ao mero direito universal de respeito à dignidade de sua condição humana. Trata-se de enxergá-los como seres únicos, com identidade e nome próprios (Vallejos, 2007). É uma educação baseada no acolhimento, em que a relação com o outro não é uma relação contratual ou negociada, mas sim uma relação ética e responsável, na qual o "eu" não se preocupa apenas consigo mesmo, mas cuida do outro. A pedagogia intercultural tem como objetivo proporcionar às crianças, desde cedo, a compreensão do conceito de uma cultura aberta, uma cultura que se desenvolve ao longo do

SUMÁRIO

tempo e do espaço por meio das trocas entre diferentes povos. Nas instituições educacionais, a educação deve capacitar as crianças a terem uma mentalidade aberta e internacional em relação ao mundo em que vivem (Santiago, 2021).

Essa convicção implica considerar vários aspectos sobre os quais é necessário refletir, insistir e trabalhar em conjunto. Assim, com o referencial proposto, unindo os estudos sobre infância, sobre direitos humanos, interculturalidade e pedagogia decolonial, é possível pensar e propor formas de uma educação que reconheça a radical alteridade das crianças migrantes no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo abordou a urgência de uma educação descolonizadora no Brasil, destacando as tensões e esperanças emergentes do seminário *"Infâncias e (Re)existências"*. A formação colonial do Estado-Nação brasileiro e suas repercussões nas políticas migratórias são discutidas, revelando a persistente exclusão dos migrantes. Este cenário exige uma pedagogia decolonial e intercultural, que inclua as subjetividades e culturas das crianças migrantes nas práticas educacionais.

Ao longo do texto, foram explorados conceitos e teorias de autores como Catherine Walsh, Aníbal Quijano, William Corsaro, entre outros, para fundamentar a necessidade de uma educação que vá além da simples assimilação cultural. A proposta é uma educação que realmente inclua as crianças migrantes, suas culturas e diferenças, promovendo uma interculturalidade crítica que desafie as hierarquias e dominações existentes.

Diante do contexto vivido e dos estudos realizados, é crucial questionar e repensar o papel da educação na formação das novas

SUMÁRIO

gerações, especialmente em um mundo cada vez mais marcado por fluxos migratórios e diversidade cultural. Em suma, este artigo convida educadores, pesquisadores e formuladores de políticas a refletirem sobre a importância de uma educação descolonizadora, que reconheça e valorize as múltiplas identidades e culturas presentes em nossas escolas. É uma chamada à ação para transformar as práticas pedagógicas e criar um ambiente educacional intercultural, especialmente ao pensar na educação de crianças com histórias e desafios da migração.

Finalizamos como começamos, com uma citação do autor Mia Couto, como um lembrete para que não deixemos a esperança morrer, que os nossos olhos sigam carregando os sonhos e crendo em um presente/futuro de uma educação descolonizadora e intercultural.

“A esperança é a última a morrer.” Diz-se. Mas não é verdade. A esperança não morre por si mesma. A esperança é morta. Não é um assassinio espectacular, não sai nos jornais. É um processo lento e silencioso que faz esmorecer os corações, envelhecer os olhos dos meninos e nos ensina a perder crença no futuro (Couto, 2011, p. 7).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 461-474, 2014.

ACNUR. 2024. **ACNUR apoia pessoas impactadas por enchentes no Rio Grande do Sul**. Brasília.

ALEXANDRE, Ivone Jesus; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. Périplos: **Revista de Estudos sobre Migrações**, v. 1, n. 1, p. 184-197, 2017.

ALMEIDA, Sílvia. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

SUMÁRIO

CANAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Imigrantes indesejáveis. A ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 119, p. 115-130, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/151581>. Acesso em: 11 nov. 2024.

COLOMBO, Enzo. Multiculturalismo quotidiano. Verso una definizione elalógica della differenza. **Rassegna Italiana di Sociologia**, v. 2, p. 269-296, 2006. DOI: 10.1423/22341.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano**. Editora Companhia das Letras, 2011.

COUTO, Mia. **O Mapeador de Ausências**. Lisboa: Caminho, 2020.

DIAS, Alder de Sousa.; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Pluma editores: 1994.

GAMA, Guilherme. Enchentes no RS: mais de 10 mil crianças e adolescentes estão em abrigos. **CNN São Paulo**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/enchentes-no-rs-mais-de10-mil-criancas-e-a-adolescentes-estao-em-abrigos/>. Atualizado em: 18 maio 2024. Acesso em: 18 jul. 2024.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. [Tradução de José Pinto Ribeiro]. Lisboa: Edições 70, 1980.

MIGNOLO, Walter D. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MINCHOLA, Luis Augusto Bittencourt. **"Veias abertas" da cidadania**: nacionalidade, imigração e igualdade formal no Brasil contemporâneo. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **Edgardo Lander (org.). A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli Wollmann; MATTOS, Renan Santos. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 1, p. 160-178, 2021.

SUMÁRIO

SANTIAGO, Flávio. Pedagogia intercultural: discussões teóricas e metodológicas presentes na Itália. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 43, p. 1000-1007, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 385-405, 2018.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, n. 53, p. 117-149. São Paulo, 2002.

SEYFERTH, Giralda. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incômoda no campo político. *In*: **Reunião Brasileira de Antropologia**, 26, 2008, Porto Seguro - BA. Anais [...] Brasília - DF: Associação Brasileira de Antropologia, 2008.

VALLEJOS, Ramón Mínguez. La educación intercultural como respuesta ético- moral. *In*: ALVAREZ, J. L.; BATANAZ-PALOMARES, L. (Org.). **Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica**. Biblioteca Nueva, 2007. p. 23-41.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Org.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

8

Sabrina Generali

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADE E INDIFERENÇA:

EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES
E EDUCADORAS DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE BOA VISTA (RR)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Enquanto liderança regional da América do Sul e um dos três países que possui fronteira terrestre com a Venezuela (além de Colômbia e Guiana), o Brasil, apesar da barreira linguística imposta pela língua portuguesa, tornou-se um importante local de acolhida de imigrantes venezuelanos que deixam o país em busca de melhores condições de vida. Cabe destacar ainda que, mais especificamente, o estado de Roraima e sua capital (Boa Vista) são, além da porta de entrada, um local onde muitos imigrantes permanecem, seja em decorrência da barreira geográfica em que se constitui a Amazônia, que dificulta e encarece o deslocamento para outras regiões, seja pela intenção de facilitar um possível retorno ao país de origem.

O trânsito para um lado e outro da fronteira já há muito tempo era comum para realização de compras, trabalho, estudo, turismo, entre outros (Lima; Vasconcelos, 2020, p. 306). O aumento da permanência de venezuelanos no Brasil foi percebido com mais ênfase a partir da primeira metade da década de 2010. Antes da efetiva migração, ampliaram os “movimentos pendulares na fronteira norte para a aquisição de alimentos, remédios e realização de trabalhos temporários para a obtenção desses gêneros a serem, depois, redistribuídos na Venezuela” (Silva; Sampaio, 2018, p. 736).

Ao longo do decorrer da década, a ampliação de conflitos políticos, de sanções e de embargos econômicos contra a Venezuela, impactou de maneira drástica a população mais pobre: o incremento da inflação, a escassez de produtos de consumo básico, o aumento do desemprego e da violência, além da fome no país elevou o número de venezuelanos que requisitavam permanência em outros países, especialmente em cidades próximas à fronteira, o que facilitava a mobilidade ao país de origem, onde muitos deixavam parte de suas famílias.

SUMÁRIO

Na maior parte do governo de Hugo Chávez (1999-2013), a Venezuela viveu anos de prosperidade econômica e social. Com uma economia que dependia em cerca de 90% da produção/extração de petróleo, em um período em que o preço do óleo cru era superior a US\$ 100 (cem dólares), era possível adotar programas sociais de transferência de renda e melhorar a qualidade dos serviços de educação e saúde, além de construir casas populares. Essas ações impulsionavam a busca da transformação da sociedade venezuelana: de uma forma de produção capitalista para o “socialismo bolivariano”.

No início da década atual [2010], na medida em que avançavam as nacionalizações de empresas transnacionais e o Estado aumentava sua participação na economia, com um destacado papel centralizador do Banco Central, a oposição, encabeçada por empresários capitalistas, começava a ampliar a disputa por espaços de poder através de fortes mobilizações, além de associar-se ao capital internacional, buscando blindar a economia. A resposta do governo foi contundente: implementou processos de perseguição aos líderes opositores, dando início a uma espiral de violência (Oliveira, 2019, p. 64-65).

Em 2019, o reconhecimento de uma grave e generalizada violação de direitos humanos na Venezuela pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) possibilitou a “adoção de procedimento simplificado no processo de determinação da condição de refugiado de nacionais venezuelanos” (Conare, 2019). Essa iniciativa nasceu alinhada a disputas e discursos políticos polarizados no Brasil, na época em que o país era liderado por Jair Bolsonaro, um presidente alinhado à direita política e, portanto, em oposição à esquerda à frente do país vizinho. À época, estimulava-se uma narrativa acerca da ideia de uma ameaça do regime comunista, que seria o responsável pela pobreza e pela crise humanitária na Venezuela. O acolhimento dessa população fragilizada – dentro de tal narrativa – simbolizava seu salvamento da esquerda populista. Com isso, observamos o deferimento de cinco pedidos de refúgio solicitados por venezuelanos

SUMÁRIO

em 2018 ampliarem-se para 20.909 em 2019. E, somente no mês de janeiro de 2020 – antes do fechamento da fronteira em decorrência da pandemia –, 16.247 solicitações de refúgio por venezuelanos foram acatadas (Justiça e Segurança Pública, 2020).

Diante da ampliação da abertura para entrada de imigrantes venezuelanos e da precarização da vida no país de origem, observa-se que o deslocamento passou a ser realizado, em muitos casos, por núcleos familiares inteiros. Por isso, nota-se um número similar de adultos e de menores de 18 anos entrando e permanecendo no Brasil (ACNUR, 2024). De acordo com o relatório Refúgio em Números publicado em 2022 (ano-base 2021), os venezuelanos representavam cerca de 89% das pessoas solicitantes de refúgio com menos de 15 anos de idade (OBMigra, 2022, p. 17). Naquele ano, a rede municipal de Boa Vista matriculou 6.952 crianças venezuelanas (entre um total de 7.130 imigrantes), o que representava 15,9% do volume total de matrículas da rede, a qual contava com 43.670 estudantes (Generalí, 2023, p. 67).

O aumento do fluxo migratório de venezuelanos para Roraima em um curto período tornou a presença dessa população mais evidente nas ruas, no comércio e nos serviços públicos da região. Nos resultados da pesquisa apresentada a seguir, observaremos que essa presença do imigrante no dia a dia boa-vistense, emerge como incômodo nos relatos de grande parte dos educadores(as) entrevistados(as) ao lidar cotidianamente com crianças deslocadas em suas salas de aula, bem como por toda a diversidade que elas impõem ao contexto em que passam a se inserir.

Para além dessa percepção, o presente artigo visa ainda destacar a importância das instituições escolares para o processo de acolhimento de crianças e adolescentes imigrantes, pois trata-se de um local onde passam a estabelecer novas relações sociais, a interagir com a cultura local, a adquirir a nova língua e a se alimentar (já que muitas chegam em situação de extrema pobreza). É também na

escola onde muitas famílias se informam sobre a emissão de documentos e, por meio da matrícula de seus filhos, passam a acessar benefícios sociais, como o Bolsa Família, por exemplo.

METODOLOGIA

Imergimos em resultados de uma pesquisa de doutorado que utilizou-se de metodologia qualitativa, composta por pesquisa de campo exploratória em espaços escolares e extraescolares (digitais e físicos)¹, realização de 15 entrevistas semiestruturadas com educadores(as) de escolas da municipais da rede de Boa Vista (RR), entrevista aberta com um servidor da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista (SMEC), conversas e imersões junto a profissionais das áreas da Educação, Comunicação e Assistência Social, atuantes em escolas e em organizações não governamentais, além de pesquisa bibliográfica e documental.

Tabela - Quadro de educadores(as) entrevistados

Nome	Estado de origem	Cargo	Disciplina que leciona	Bairro da escola
Joana	São Paulo	Professora	Sala de recursos	Buritis
Paulo	Roraima	Professor	Polivalente	São Vicente
Katia	Ceara	Professora	Polivalente	Jardim Floresta
Mariane	Paraíba	Professora	Polivalente	São Vicente
Larissa	Roraima	Professora	Polivalente	São Vicente
Caroline	Minas Gerais	Professora	Polivalente e Arte	Cauamê
Mara	Roraima	Professora	Polivalente e Arte	São Vicente

1 O artigo resulta de pesquisa de doutorado realizada entre 2019 e 2022, defendida em março de 2023. Portanto, fez parte do processo de pesquisa a adaptação de parte da incursão empírica para ambientes digitais em decorrência da pandemia de Covid-19. As entrevistas e parte da pesquisa exploratória foram realizadas em 2022, após a reabertura completa das escolas.

SUMÁRIO

Nome	Estado de origem	Cargo	Disciplina que leciona	Bairro da escola
Lara	Roraima	Professora	Polivalente	São Vicente
Sandra	Roraima	Gestora	-	Nova Canaã
Raissa	Roraima	Gestora	-	13 de Setembro
Paloma	Roraima	Gestora	.	13 de Setembro
Edna	Manaus	Gestora	-	13 de Setembro
Pedro	Roraima	Gestor	-	São Vicente
Luiza	Maranhão	Gestora	.	Nova Canaã
Adriana	Para	Gestora	.	Calunga
João	Roraima	Representante da SMEC	-	-

Fonte: Generali, 2023²

A abordagem de educadores(as) teve como recorte escolas urbanas, onde se concentra a maior parte dos imigrantes venezuelanos, especialmente de escolas localizadas próximas de abrigos da Operação Acolhida³. A segmentação também levou em conta profissionais que atuassem com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano),

fase de consolidação de relações sociais a partir do estabelecimento de laços de amizade e da demonstração de pertencimento, baseadas em interesses mútuos e na confiança (PBS, 2023)⁴, o que acaba por se refletir diretamente no diálogo sobre o que vivenciam dentro e fora do espaço escolar (Generali; Cogo, 2023, p. 96).

Adicionalmente, buscou-se educadores(as) que lidassem com turmas que contassem com ao menos um terço dos estudantes

2 Todos(as) entrevistados(as) tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios. Todos(as) assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa conta com a chancela do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Propaganda e Marketing (CEP – ESPM).

3 Força-Tarefa do Exército Brasileiro, subordinada ao Ministério da Defesa.

4 PBS – Public Broadcast Service. **Friendship:** How to Help Your Seven-Year-Old Build Healthy Relationships. PBS, Boston, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/46ZYOC0>. Acesso em: 23.10.2023.

SUMÁRIO

oriundos da Venezuela, com a intenção de haver mais oportunidades e evidências das relações e disputas ocasionadas pelas diferenças culturais.

A escolha de escolas de Boa Vista está alicerçada no volume migratório significativo para a cidade e o consequente impacto nas matrículas. A opção pela rede pública se deu não apenas pela quantidade de estudantes imigrantes matriculados, mas também por sua representatividade: 80,9% das 14,8 milhões de matrículas realizadas no Brasil para os anos iniciais do Ensino Fundamental concentram-se nessa rede (Inep, 2021).

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) educadores(as) resultaram em quatro grandes áreas temáticas para análise: 1. Migração e acolhimento; 2. Escola como espaço de diversidade e indiferença; 3. Mídias e tecnologias na escola; 4. A elasticidade e a fragilidade da cidadania. Este artigo destaca os achados do segundo tópico de análise, o qual abrangeu como subtemas: 1. A xenofobia na comunidade escolar; 2. A xenofobia como bullying na escola; 3. Identidades estáticas: uma comunidade imaginada e a ausência da interculturalidade.

ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO

A partir das entrevistas realizadas, observamos que a maior parte dos(as) educadores(as) de Boa Vista demonstra não apoiar um estabelecimento e a sistematização de processos de acolhimento concretos para os imigrantes que chegam ao Brasil, bem como a criação de políticas públicas para atender as necessidades da população deslocada. Em geral, com base nos relatos, percebe-se uma perspectiva de “reversão” do processo migratório, ou seja, muitos creem em uma condição temporária, de passagem. Mesmo considerando que muitas

SUMÁRIO

peessoas que já estabeleceram suas vidas no Brasil, existe uma crença de que, em breve, irão retornar à Venezuela, assim que as condições sociais e econômicas melhorarem no país.

Mesmo que tenham vivido, trabalhado e, em alguns casos, até morrido no país de acolhimento, a percepção predominante é que eles continuam sendo vistos como temporários, o que pode resultar em tratamento desigual, falta de segurança e precariedade em suas vidas. No entanto, a desigualdade e a vulnerabilidade enfrentadas por muitos migrantes decorrem principalmente da percepção generalizada de sua estada como temporária, mesmo quando já residem há muito tempo em outro país. Essa visão limitada muitas vezes resulta em acesso restrito a recursos e oportunidades, dificultando sua plena integração e participação na sociedade de acolhimento. Nesse contexto, isso chama a atenção para questões relacionadas aos direitos dos migrantes e à necessidade de políticas que garantam um tratamento justo e digno a todos, independentemente de sua origem, de seu status social e político no país (Tallei; Moura; Martiny, 2024, p. 195).

No cenário escolar, gestores(as) e professores(as) sinalizam a necessidade de aparelhamento das escolas e formação específica para atender crianças venezuelanas. No entanto, notamos que o entendimento acerca do acolhimento está, muitas vezes, relacionado apenas à abertura de vagas e à realização de matrículas de estudantes venezuelanos. Apesar de se tratar de um primeiro passo importante para o processo de acolhida, como etapa subsequente, pouco se observou uma demanda intencional de apoio aos estudantes para aquisição da língua portuguesa. Além disso, também não verificamos um destaque para a necessidade de educadores(as) aprenderem a língua espanhola ou mesmo de formarem-se para oferecer aos seus estudantes o ensino do português enquanto língua de acolhimento, uma etapa de extrema importância para populações deslocadas terem condições de uma vida digna. “[...] o acesso à língua é um fator essencial para a busca de emprego, assim como a serviços de saúde, a educação e participação cívica,

SUMÁRIO

afetando diretamente a qualidade de vida desses indivíduos e suas contribuições para a sociedade” (Tallei; Moura; Martiny, 2024, p. 193).

Cabe destacar que a rede municipal de Boa Vista também não oferta o componente curricular de Língua Espanhola aos estudantes brasileiros, uma vez que não há exigência pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Recentemente, na discussão do Novo Ensino Médio, o debate sobre a reincorporação do espanhol voltou à tona, mas foi descartado por pressão política (Souza, 2024). Nem mesmo a reflexão sobre a importância da língua para populações que vivem no entorno dos quase 15.000 quilômetros de fronteira terrestre que o Brasil faz com sete países hispanofalantes foi impactante, o que, definitivamente, desestimula o desenvolvimento de qualquer política pública nesse sentido.

Os professores Lara e Paulo relataram mudanças na escola em que atuam, a partir do início da década de 2020, como a ampliação do número de salas de aula, para atender o aumento de estudantes venezuelanos. A gestora Adriana afirmou que, em apenas dois anos, houve um aumento de 51% no total de estudantes matriculados em sua escola. A gestora Raissa destacou que houve um ano em que 56% de seu alunado era de estudantes venezuelanos. Apesar deste cenário, nenhuma delas indicou haver iniciativas de acolhimento linguístico ou intercultural.

[Joana] As pessoas estão muito mais voltadas a querer cumprir uma agenda determinada por uma política de ação, de gestão – você está entendendo que eu estou querendo dizer? –, do que realmente uma política educacional que venha realmente mudar, de repente, destinos e caminhos desses meninos, sabe? Nesse sentido. [...] ali [na secretaria de educação] tem uma política de ensino estruturado e eu tenho que cumprir aquela agenda, é um rolo compressor dentro da própria prática de construção de saberes na escola. Porque eu estou impondo um olhar cultural e de permanência de poder. Então, isso acontece em qualquer lugar. Então, aqui, nós temos muitos alunos

SUMÁRIO

imigrantes aqui na escola. Nós temos alunos haitianos, eu tenho inclusive uma aluna cubana que é atendida na sala, nós temos alunos que são indígenas em contexto urbano que estão aqui também na escola...

[Pesquisadora] Tem algum acolhimento diferenciado específico para os alunos migrantes?

[Joana] Não tem. É isso que eu estou colocando. Não tem algo estruturado como política municipal para atender. A gente até fez a análise do documento Curricular que está sendo construído, foi construído pela equipe técnica e mandado para a gente fazer a análise nas escolas. É que eu não sei se vai ser também atendido aquilo que a gente propôs, né, porque nunca é atendido, na verdade...⁵

Observamos, por meio dos relatos e de observação em campo, que as iniciativas mais concretas de acolhimento não são oriundas de políticas públicas ou de ações formais, mas sim de esforços individuais de educadores(as), em geral, não relacionados a práticas educativas, mas às condições de vida (des)humanas que presenciam na comunidade escolar:

[Raissa] E eu abri as portas da escola. De que forma? Eu chamei essa mãe que tinha o filho em condição de rua e disse assim: "Onde é que vocês tomam banho?". Aí ela dizia assim pra mim: "Professora, aqui na praça tem uma torneira onde os meninos que jogam futebol tomam banho e se lavam quando eles terminam o jogo. Então, eu venho aí, dou banho nele e tomo banho. Vou e me troco e pronto". Agora, tu imagina a mulher fazendo isso... Que a mulher tem todo um ciclo, todas... várias outras condições. Aí, eu imaginei, falei: "Meu Deus". [...] Aí eu falei: "Olha, então deixa eu dizer uma coisa pra senhora: nós temos os banheiros da escola, e, se a senhora quiser, todos os dias, pela manhã, a senhora vem, traz ele, dá banho... A senhora pode tomar banho aqui também. A senhora se troca... [...] Antes de as crianças chegarem, ou depois que as crianças chegarem... No final... Depois que as crianças

forem, no finalzinho da tarde... Eu só saio daqui às 18h30"
[...] Não ia me tirar nem um pedaço fazer isso. Não ia me
fazer mais ou menos que ninguém.⁶

A XENOFOBIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A gestora Luiza, por sua vez, falou sobre o esforço de sensibilizar a comunidade escolar como um todo acerca do cenário migratório. Trata-se de um tema que transcende os muros da instituição e, portanto, o diálogo precisa alcançar as famílias. No entanto, entre as entrevistas e imersões no campo, se mostraram raras as iniciativas com o objetivo de aproximá-las das dinâmicas escolares.

[Luiza] Quando os venezuelanos chegaram, essa... Foi um choque pra gente, para toda a sociedade, então não eram as crianças que tinham essa questão da discriminação. Eram os adultos mesmo, né? E uma das coisas... O primeiro momento, quando a gente foi receber eles, que a gente falou de acolhimento, né? Nós fomos para a equipe, reunimos todos os professores, funcionários, e falamos: "Olha, estamos aqui com um problema, que ele hoje é nosso, e que nós estamos aqui para acolher. Nós temos que ter empatia. A gente tem que se colocar no lugar dele. O que separa a gente? Uma fronteira, uma barreira. Mas todos são seres humanos, né? Então, as crianças não têm culpa, nem os adultos também têm, e as crianças muito menos. Então, nós precisamos acolher". E foi quando todo mundo, mesmo alguns resistentes, porque a gente sabe que a cabeça das pessoas, no momento, não era muito fácil, alguns que tinham essa resistência... Foram, a gente foi adaptando. Então, poucos casos de bullying, porque a criança ouvia em casa, né, que era aquela questão que hoje a gente não vê mais.⁷

6

Informação verbal concedida em entrevista por Raissa em Boa Vista (RR), em 3 de fevereiro de 2022.

7

Informação verbal concedida em entrevista por Luiza em Boa Vista (RR), em 3 de fevereiro de 2022.

SUMÁRIO

Assim como observamos na citação acima, a relação entre bullying e xenofobia foi recorrente entre os(as) educadores(as) entrevistados(as). Em muitos casos, estes indicaram que as ocorrências são atitudes derivadas de reproduções de comportamento das próprias famílias, que as crianças veem e ouvem em suas casas: "Olha, eu vou ser bem sincera contigo aqui. Ainda existe um preconceito muito grande das crianças brasileiras com os alunos venezuelanos. Por conta o quê? Dos pais"⁸ afirmou a professora Larissa.

Apesar de bullying e xenofobia poderem configurar formas distintas de violência e discriminação, entre os(as) educadores(as) entrevistados(as) percebe-se não haver tratativas específicas para as diferentes naturezas do bullying, como condição física, social, econômica, psicológica, linguística ou mesmo relacionada à origem étnica da criança. Nos relatos, nota-se que, ao mencionarem a prática de bullying contra crianças venezuelanas, fica evidente a xenofobia, a segregação e também a aporofobia – a fobia ou o ódio aos pobres –, condição que acaba acompanhando o processo migratório de muitos venezuelanos que vieram ao Brasil em busca de melhores condições de vida. Para Adela Cortina (2020),

é certo que as portas se fecham ante os refugiados políticos, ante os imigrantes pobres que não têm a perder mais do que seus grilhões [...]. As portas da consciência se fecham ante os mendigos sem casa, condenados mundialmente à invisibilidade. O problema não é, então, a raça, a etnia e nem mesmo o estrangeiro. O problema é a pobreza. O mais impressionante nesse caso é que há muitos racistas e xenófobos, mas quase todos são aporófobos. É o pobre, o áporos que incomoda [...]. É a fobia do pobre o que leva à rejeição às pessoas, raças e etnias que habitualmente não têm recursos e, portanto, não podem oferecer nada ou parecem não poder fazê-lo (Cortina, 2020, posições 344-352).

É importante salientar ainda que as entrevistas foram realizadas em janeiro de 2022, dias antes do retorno presencial às aulas no

SUMÁRIO

estado de Roraima, após o fechamento das escolas em decorrência da pandemia de Covid-19. E, durante o período em que estiveram fechadas, com ensino estabelecido no formato remoto, verificamos que não foram pensadas estratégias efetivas para impactar as crianças mais vulneráveis, incluindo as crianças imigrantes, que não tinham acesso a dispositivos e à internet. Gestores destacaram que a comunicação com as famílias se deu, majoritariamente, por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, o que demandava a disponibilidade de um aparelho *smartphone* e conexão com a internet. Algumas escolas disponibilizaram atividades impressas enquanto estiveram sem aulas presenciais. Ainda assim, as famílias precisavam se deslocar até a instituição para retirar e devolver os materiais. E, considerando o contexto precarizado de muitos pais e mães desempregados, faltava condição financeira para conseguir acessar a escola. Adicionalmente, o idioma também se apresentava como uma barreira, pois sem o domínio da língua portuguesa, não poderiam auxiliar as crianças nas atividades. Portanto, a “falta de acesso à educação precarizou ainda mais a condição de vida das crianças de baixa renda, o que, nesse caso, inclui as brasileiras e as venezuelanas” (Generalí, 2023, p. 196).

O retorno às aulas em 2022 proporcionou o reencontro de culturas e históricos de crianças impactadas de diferentes maneiras pelo isolamento social. Durante os cerca de 20 meses em que estiveram fechadas, as escolas municipais de Boa Vista – assim como a maioria das instituições do país – não foram capazes de atender a totalidade do alunado, contaram com altos índices de evasão e não tiveram um olhar dedicado às questões interculturais que as atravessam. Nesse contexto, percebe-se o potencial agravamento do cenário de xenofobia e aporofobia contra as crianças venezuelanas. O relato a seguir, da gestora Adriana, é emblemático dessa situação:

[Adriana] Quando o pai vem, vêm. Eles vêm reclamar: ah, porque fulaninho, eu não quero meu filho perto. Porque tem piolho. Porque o pai..., não tem roupa, sujo e isso... Porque eles vêm realmente. Você percebe na caracterização dele que ele tem, ele está em vulnerabilidade. Existe a

vulnerabilidade social. E lidar com isso é difícil, por quê? Porque você tem que deixar de lado a emoção, que também é muito difícil para quem está na gerência de uma escola. Você, porque você vê no outro o sofrimento. [...] E isso me machuca ainda mais como pessoa, e a postura que eu tenho é sempre de ser igual. Peça desculpa, ele é uma criança. Ah, mas eu sou... A senhora precisa respeitar. Infelizmente, eu não tenho uma sala exclusiva para seu filho.⁹

O combate à xenofobia e à aporofobia na comunidade escolar, em conjunto com o desenvolvimento de iniciativas interculturais em escolas próximas à fronteira, é elementar para as interações entre os estudantes, a composição dos currículos e das práticas pedagógicas, assim como para a própria rotina escolar. Tais ações podem reverberar na sociedade a partir de outros sujeitos impactados, para além do ambiente de educação formal, como as famílias e os funcionários da escola. Dessa maneira, a instituição de ensino, enquanto uma “agência de socialização” (Baccega, 2009), tem o potencial de sensibilizar, relacionar e engajar sua comunidade para atentar-se a essas questões tão relevantes para regiões de fronteira.

Portanto, é necessário destacar o papel fundamental do poder público – nesse caso, por meio da SMEC – no apoio e na preparação da equipe de gestão, bem como na formação de professores(as). Ao longo da pesquisa foi possível observar a falta de preparo para a acolhida das crianças imigrantes, o que torna a escola um reflexo da sociedade em que está inserida, a qual considera o imigrante um sujeito em trânsito e um problema a ser solucionado, conforme ficou evidente em muitas falas de educadores(as). O professor Paulo, por exemplo, destacou problemas da cidade de Boa Vista, atribuídos ao imigrante venezuelano:

[Paulo] Olha, a relação, a relação fora da escola, ela não é, ela não é... Eu não estou achando aqui a palavra que eu gostaria de dizer... Eu vou usar aqui... Ela não é muito benéfica, sabe? A gente escuta nos meios de comunicação,

SUMÁRIO

SUMÁRIO

principalmente no rádio: “Ah, esses venezuelanos são todos bandidos, que não sei o quê.” Ou, então, na questão de trânsito, por exemplo, né? A questão de direita e esquerda, do andar de bicicleta, do andar a pé, que muitas vezes eles não respeitam... Culturalmente falando, né, isso causa choque, então a gente percebe vários, vários choques culturais, principalmente fora da escola. Na escola, isso é mais cuidado e, quando acontece, isso é mais velado, entendeu? [...] A gente acaba também tendo cuidado nisso, porque nós temos a gestão, tem uma coordenação, então eles fazem muito esse acompanhamento, mas fora nós temos... [...] Em Roraima, e quando a gente fala Roraima, especificamente Boa Vista, porque nós temos uma capital com a maior população mesmo do Estado, nos outros municípios as populações são pequenas, né? É aqui que está o grande fluxo mesmo, né, em Boa Vista. Nós não tínhamos a fome tão clara nas nossas ruas, nos pontos comerciais. Nós não tínhamos pedinte... Eu digo, assim, que não era tão expressivo.¹⁰

Para o imigrante, por sua vez, notamos que esse espaço fronteiriço – no qual ele não é devidamente acolhido –, configura-se como um “entrelugar” (Fleuri, 2003), um “espaço entre”¹¹ (Agier, 2015, tradução nossa), onde vai habitar sob uma perspectiva provisória, temporária, mas ao mesmo tempo indeterminada.

A AUSÊNCIA DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS

Tal olhar sobre o imigrante nos remete a um conceito, comumente empregado em espaços midiáticos, que é o de *crise migratória*, que aloca as dinâmicas fundantes da crise no local de chegada dos

10

Informação verbal concedida em entrevista por Paulo em Boa Vista (RR), em 1 de fevereiro de 2022.

11

Tradução nossa de “in between”.

SUMÁRIO

imigrantes – sujeitos pobres –, a partir de novas rotinas e paisagens impostas pelos deslocados àquele local que os recebeu. Moreira e Borba (2021), porém, propõem uma mudança de perspectiva ao sugerirem o uso do termo *migrações de crise*, o qual desloca a crise do ponto de chegada dos imigrantes para seu local de origem, de onde os sujeitos teriam sido impelidos a se deslocar. Dessa maneira, podem ser percebidos não como o problema em si, mas como vítimas dele, pessoas que teriam sido acometidas “por acontecimentos de extrema violência e violações de direitos em seus países de origem por múltiplos fatores combinados” (Moreira; Borba, 2021, p. 15).

Essa mudança de perspectiva acerca das imigrações só pode ocorrer a partir de uma abordagem mais ampla da interculturalidade na sociedade boa-vistense. As escolas, enquanto espaço de educação formal, possuem um papel fundamental nessa transição, pois têm a seu favor documentos oficiais que norteiam sua atuação acerca da necessidade de implementação de práticas interculturais e da valorização das diferenças, que se originam – principalmente – a partir do “intenso movimento das populações e dos direitos civis” (Brasil, 2018, p. 356). Para instituições de todo o país, está colocada a necessidade de compor um trabalho curricular intercultural por meio das premissas da BNCC, que propõe tal execução a partir da valorização e da problematização das vivências e experiências dos estudantes e de seus familiares.

A escassez de políticas públicas, de formação de educadores(as) e de exemplos práticos para uma educação intercultural cristalizam uma barreira para a implementação do que se pede no currículo. João, educador e representante da SMEC, compartilhou que, por vezes, observam-se intencionalidades por parte dos(as) educadores(as). Porém, muitas vezes, o trabalho e o resultado não se aprofundam no trabalho intercultural e acabam apenas por reforçar estereótipos.

A interculturalidade, apesar de prevista no currículo, é comumente trabalhada apenas de maneira superficial, por meio de

SUMÁRIO

músicas, brincadeiras, alguns aspectos linguísticos e culinários, ou de uma visão comparativa com a cultura local. Apresenta-se, portanto, muito mais a partir de uma perspectiva de reconhecimento de identidades culturais de uma “comunidade imaginada” (Hall, 1999) do que de uma proposta efetivamente intercultural, conforme observamos na fala da professora Larissa:

[Larissa] Olha, no meu caso, na disciplina de História, eu trabalhei a história de Roraima né, que fala dos países [...] Vizinhos, né, e onde a gente trabalha o tipo de comida, a cultura. Aí, a gente pergunta. Como é que é a comida de lá? Como é a cultura de lá? E quem é maior que passa por isso, que já entende, eles falam. Então, o que que eu mostrei? Eu mostrei a cultura venezuelana. Tem coisa que eles também não conheciam. E a cultura roraimense. Então tem esse paralelo aí. [...] A gente estava até conversando com a professora da sala institucional que a gente devia fazer um projeto intercultural, né. Comidas típicas da Venezuela, comidas típicas do Haiti, que tem aluno do Haiti aqui. Comida típica da Guiana. Indígena, que tem muito indígena aqui também, não só venezuelano. Tem muito indígena, Yanomami.

[Pesquisadora] Um trabalho com alimentação.

[Larissa] É, trabalho intercultural. A dança, pintura, comida, tudo isso aí.¹²

Percebemos que o entendimento acerca da interculturalidade na educação envereda pela constituição de uma narrativa de representações de uma nação ou grupo étnico, sem efetivamente promover leituras interrelacionais entre as culturas que convivem naquele espaço. Na pesquisa, observamos que

A maior parte dos(as) educadores(as) apresentou relatos similares e não demonstrou um efetivo entendimento do conceito de interculturalidade. Chegamos a essa conclusão a partir da perspectiva assimilacionista de diversos

deles, da não valorização da riqueza das diferenças culturais – em especial de culturas venezuelanas –, do não reconhecimento de que as culturas estão em constante modificação e em interação com outras tantas culturas (Generalí, 2023, p. 159).

Apenas em duas das 16 entrevistas realizadas verificamos haver um real entendimento do conceito de interculturalidade, seja a partir da interrelação com a população imigrante da Venezuela, seja pela proximidade que estabeleceram – principalmente, por meio de suas práticas pedagógicas – com diversos povos indígenas que vivem no território de Roraima. Apesar de não conseguirem traduzir em práticas pedagógicas, demonstraram entender a necessidade de estabelecimento de uma “ética intercultural” (Cortina, 2005) nas práticas pedagógicas e nos currículos:

um diálogo entre as culturas, de forma que se respeitem suas diferenças e esclareçam conjuntamente o que consideram irrenunciável para construir, a partir de todas elas, uma convivência mais justa e mais feliz. Tendo em conta, por outro lado, que a compreensão de outros obtida por meio da convivência e do diálogo é indispensável para autocompreensão (Cortina, 2005, p. 143-144).

Para João, representante da SMEC, as escolas precisam conhecer e compreender as origens e as culturas de seus estudantes, bem como usar as características únicas do grupo a favor da aprendizagem dos estudantes, e não a criação de um padrão ou um nivelamento, independente de vivências, conhecimentos prévios e contextos diversos. Para a professora Joana, além disso, são necessários programas institucionais e políticas públicas que se materializem em aspectos curriculares, para atender a diversidade cultural das escolas do município, a fim de que se consolidem em projetos de aprendizagem.

Por meio das estruturas da educação formal e do papel social da escola, entendemos ser possível promover a interculturalidade

SUMÁRIO

SUMÁRIO

“como processo e projeto dirigido à construção de modos ‘outros’ do poder, saber, ser e viver” (Walsh, 2009, p. 11) ao utilizarmos suas lógicas, práticas e instrumentos para confrontar e transformar suas próprias estruturas. Não se trata, no entanto, de desenvolver uma pedagogia intercultural limitada ao espaço escolar. Mas, a partir desse *locus*, expandir, por meio de sua comunidade, para esferas mais amplas da sociedade, considerando que “a pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de liberação” (Walsh, 2013, p. 29). Para João, “hoje a gente precisa, enquanto rede, fortalecer esse despertar”¹³. E, apesar de serem poucos, há educadores(as) atentos à complexidade dessa questão, como Joana:

[Joana] A gente não tem que pensar somente a educação na questão estrutural e logística, mas a gente tem que pensar a educação realmente se perguntando: “Que sociedade eu quero?”, e isso é política de identidade. E quando a gente traz uma região de fronteira... Quando a gente pensou o documento curricular do estado, pensou nas escolas de fronteira, nas escolas no contexto urbano, indígena, no campo, das águas... [...] Então, a gente tem que pensar em tudo isso e como estar intervindo em tudo isso. Então, assim... E que é isso que a interculturalidade crítica faz. Ela faz esse olhar específico e reflexivo sobre como é e de que forma as identidades, os saberes vão ser mantidos, vão ser respeitados e ser visibilizados... e não ser...

[Pesquisadora] E desenvolver saberes novos, né, a partir da interação.

[Joana] Exatamente. E não ser... e não permanecer sendo oprimidos, marginalizados e invisibilizados. [...] O currículo e... para o currículo ser efetivado, ele tem que ser feito uma política pública. Isso vai entrar em formação, estruturação logística, elaboração de material, tudo isso.¹⁴

13 Informação verbal concedida em entrevista por João em Boa Vista, em 03 de fevereiro 2022.

14 Informação verbal concedida em entrevista por Joana. Boa Vista (RR), em 04 de fevereiro de 2022.

SUMÁRIO

Verificamos que são diversos os motivos para que educadores(as) não criem e estabeleçam práticas interculturais em suas aulas: falta de conhecimento, de formação, de indicação no currículo ou de espaço no plano político-pedagógico da escola. Podemos ainda perceber que muitos(as) atuam em mais de um cargo na rede municipal, lecionam em outras redes no contraturno (rede estadual ou privada) ou dão aulas particulares para complementar a renda. Salienta-se que, independentemente da esfera na qual atuam na educação, há pouco ou nenhum tempo remunerado disponível para ampliar sua formação. “Esse cenário [...] não oportuniza a educadores(as) se aprofundar em questões contemporâneas que afetam suas práticas, [...] como interculturalidade” (Generalí, 2023, p. 161).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações e entrevistas realizadas durante a pesquisa, constatamos uma visão bastante institucionalizada e burocrática acerca do processo de acolhimento realizado nas escolas municipais de Boa Vista (RR). Em geral, há menção sobre a garantia de vagas e de acesso a benefícios sociais que são adquiridos por meio da frequência da criança na escola, o que nem sempre os(as) educadores(as) demonstram estar de acordo, pois – a partir de um viés nacionalista – seria um benefício tirado de uma família brasileira.

Essa é apenas uma das maneiras que a xenofobia é percebida nas comunidades escolares estudadas. A aporofobia não foi mencionada nas entrevistas realizadas com educadores(as), mas é escancarada em grande parte dos relatos, o que ocorre em grande parte devido às péssimas condições de vida às quais muitas famílias venezuelanas estão submetidas nos abrigos ou vivendo nas ruas do município.

SUMÁRIO

Conforme relatos, há ainda práticas xenofóbicas entre os estudantes, muitas vezes reflexos do que ouvem e veem em suas famílias. Nas escolas, essas práticas são caracterizadas, em geral, como bullying. Na pesquisa, temos um recorte de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, crianças entre 6 e 10 anos. Nesse segmento, as tratativas dos casos de bullying ocorrem por meio de conversas com os alunos e, eventualmente, com as mães imigrantes, que são chamadas visando oferecer algum suporte humanitário não formal, como espaço para banho, oferta de kit de higiene, tratamento de ferimentos, entre outros. Observou-se, portanto, que nos espaços escolares “o efetivo acolhimento se dá a partir da iniciativa individualizada de alguns(mas) educadores(as), sensibilizados(as) pela condição de vulnerabilidade das famílias e crianças migrantes, e não por uma estratégia mais ampla da rede de ensino” (Generalì, 2023, p. 122).

A ausência de políticas públicas, do ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento, de formação de professores e – como ponto de partida – do próprio entendimento do conceito de interculturalidade, demonstram como as escolas de Boa Vista estão distantes de um cenário de aprendizagem onde se pensa a educação para os desafios da contemporaneidade em interlocução com os aspectos locais, levando em conta a flexibilidade e a adaptabilidade demandadas pelas “sociedades em mudança” (UNESCO, 2019, p. 23).

Verificamos que a imigração venezuelana é percebida pelos(as) educadores(as) entrevistados(as) como um fenômeno provisório em um contexto de crise. Crise essa que é alocada na própria existência do sujeito deslocado, pois passa a modificar a paisagem do local em que busca acolhimento: um novo idioma é ouvido pelas ruas e comércios, serviços públicos são mais onerados, elementos culturais que não estavam habituados começam a aparecer na rotina (músicas, esportes, alimentos) e, acima de tudo, a pobreza se espalha pela cidade. Não há uma percepção concreta de que a *crise migratória* (vivida na cidade) é, na realidade, uma *migração de*

SUMÁRIO

crise (originada em decorrência de aspectos políticos, econômicos e sociais de outro país).

As experiências dos(as) educadores(as) que contribuíram para esta pesquisa apontam que as escolas municipais de Boa Vista, enquanto reflexo da sociedade em que estão inseridas, são – ao mesmo tempo – um amplo espaço de diversidade (alicerçada pela representatividade de matrículas de estudantes imigrantes) e de indiferença, uma vez que permitem a reprodução de estereótipos e preconceitos, além de deixarem de lado a oportunidade de se engajar com os processos culturais oriundos da imigração, tanto para acolher, quanto para o desenvolvimento da aprendizagem de toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Perfil dos abrigos em Roraima**. Boa Vista: 19 ago. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3YlwmTh>. Acesso em: 20 ago. 2024.

AGIER, Michel. **Migrações, descentramento e cosmopolitismo**: uma antropologia das fronteiras. São Paulo/Maceió: Ed. Unesp/Edufal, 2015.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3Z0YF0L>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3CnWWJU>. Acesso em: 20 out. 2024.

CONARE. **Refúgio em Números – 4ª edição**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3YY9MaF>. Acesso em: 23 set. 2022.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

SUMÁRIO

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**. Mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GENERALI, Sabrina. **Consumo midiático, interculturalidade e cidadania**: experiências de educadoras e educadores de escolas públicas no contexto da fronteira Brasil-Venezuela. 2023. 482f. Tese (Doutorado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo, Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), São Paulo, 2023.

GENERALI, Sabrina; COGO, Denise. Imigração venezuelana, fronteira e interculturalidade: uma análise das experiências de educadoras e educadores em escolas públicas de Boa Vista (Roraima). **REMHU**, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum. 31 (69) Sep-Dec 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3ADA6xs>. Acesso em 20 ago. 2024.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.

INEP. **Resultados Anuais do Censo Escolar**. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2020 [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3AA6wJb>. Acesso em: 21 abr. 2021.

JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Tabela com decisões sobre pedidos de reconhecimento da condição de refugiado – ACNUR (1993-1997) e Conare (1998 a janeiro de 2020) [recurso eletrônico]. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Brasília: 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3CpNjuj>. Acesso em: 22 jun. 2020.

LIMA, Daiane Lacerda; VASCONCELOS, Ângela Magalhães. Êxodo migratório venezuelano, Operação Acolhida e os abrigos humanitários nos municípios de Pacaraima e Boa Vista. In: RODRIGUES, Francilene dos Santos [et al.]. **Estudos transdisciplinares em regiões de fronteira**: migração, violência e direitos humanos em tempos de pandemia. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 303-325.

MOREIRA, Julia Bertino; BORBA, Janine e Hadassa Oliveira Marques de. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. In: **Revista Brasileira de Estudos de População – Rebep**, v. 38, p. 1-20, fev. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4hWicXJ>. Acesso em: 2 mai. 2021.

OBMIGRA. **Refúgio em Números – 7ª edição**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3UPckFx>. Acesso em: 23 set. 2022.

SUMÁRIO

SILVA, João Carlos Jarochinski; SAMPAIO, Cyntia. As ações decorrentes da migração de venezuelanos para o Brasil – Da acolhida humanitária à interiorização. *In*: ANNONI, Danielle (Coord.). **Direito internacional dos refugiados e o Brasil**. Curitiba: Gedai/UFPR, 2018. P. 734-746.

SOUZA, Alice de. Ensino de espanhol na educação pública vira batalha de interesses no Brasil. **G1**. 29 jul. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4hGdXzg>. Acesso em: 20 out. 2024.

TALLEI, Jorgelina Ivana; MOURA, Tainara Maria de Lima; MARTINY, Franciele Maria. Políticas públicas de acolhimento linguístico na escola: uma análise dos documentos oficiais para migrantes internacionais. **Revista Eletrônica Interfaces**. Vol. 15, n. 2, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/302pwmj>. Acesso em 20 out. 2024.

UNESCO. **Proteção do direito à educação dos refugiados**: documentos técnicos sobre política educacional. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/48MKLTi>. Acesso em: 10 nov. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/48KTyOD>. Acesso em: 22 jul. 2019.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Editora Abya-Yala: Equador, 2013. (Serie Pensamiento Decolonial, Tomo I). Disponível em: <http://bit.ly/48LZkpP>. Acesso em: 11 dez. 2022.

9

Valquiria Elita Renk

CRIANÇAS MIGRANTES ESLAVAS:

**LAZER, TRABALHO E ESCOLARIDADE
NO TEMPO DA NACIONALIZAÇÃO
COMPULSÓRIA DO ENSINO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.9

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS

Neste capítulo, objetiva-se discutir aspectos da vida das crianças e da infância nas áreas de imigração eslava no Paraná, nos anos de 1920 até 1938, especialmente no que se refere a escolaridade, trabalho e lazer. Indaga-se como era a vivência das crianças migrantes eslavas¹ e como foram impactadas pelo processo de nacionalização compulsória do ensino. O recorte temporal refere-se ao período de intensificação da nacionalização do ensino, pelo Estado brasileiro.

O Paraná recebeu no final do século XIX até os anos de 1930, mais de cem mil migrantes europeus e a maioria eram eslavos. Sob um discurso que perpassava o modelo racista e higienista, no século XIX, a política diplomática brasileira, foi buscar mão de obra europeia, branca para ocupar as terras do sul do Brasil. Os debates sobre o tema da ocupação do território do Brasil, no final do século XIX, excluía os escravizados e trabalhadores livres brasileiros do sistema de colonização das terras. O governo brasileiro recomendou medidas que pudessem atrair os imigrantes europeus (especialmente agricultores e artífices), por sua índole e sua capacidade de trabalho (Seyferth, 1996). Desta forma, a busca de europeus fez parte de medidas políticas para ocupação do território e também para a formação de um país racialmente mais branco, como sinônimo de civilização (Odália, 1997). A população brasileira era representada (pelos intelectuais e autoridades) como doente, viciada, sem vitalidade e sem disposição para o trabalho (Carvalho, 1989). Os migrantes também tinham representações de si e criaram representações dos brasileiros, em um processo de manutenção da identidade étnica e afirmação das diferenças culturais (Barth, 1969).

1 Neste capítulo usa-se os termos crianças migrantes eslavas e crianças descendentes de eslavos como sinônimos. Por crianças migrantes eslavas entendem-se os filhos dos migrantes poloneses e ucranianos, mesmo que nascidos no Brasil, se identificavam etnicamente como polonesas e não como brasileiras. Os poloneses, os ucranianos e seus descendentes são entendidos como um grupo étnico, na acepção de Barth (1969).

SUMÁRIO

Têm-se em conta que a maioria das colônias de imigração eslava eram localizadas nas áreas rurais do estado, com a vida apartada da sociedade brasileira. A vida cotidiana dos colonos ocorria em pequenas propriedades, com o trabalho familiar no cultivo das terras. Para não dependerem do Estado, os migrantes ou colonos criavam suas associações escolares, culturais, agrícolas e de auxílio mútuo, como forma de gerir a sua vida na colônia e manter a identidade étnica (Renk, 2009).

Na maioria das colônias eslavas, não haviam escolas públicas. A iniciativa de construção e manutenção das escolas coube aos colonos, através das associações comunitárias, à Igreja Católica ou do governo com as escolas subvencionadas. O espaço escolar tornou-se um espaço de disputa na formação escolar e moral da infância e da juventude (pela escolarização e pela catequese). No Paraná, na década de 1930, haviam mais 220 escolas eslavas, sendo 60 ucranianas² e 167 polonesas destas, 137 eram laicas e 30 religiosas (Renk; Maschio, 2021).

As escolas étnicas como estavam à margem do aparelho estatal, atendiam os interesses da comunidade, especialmente no ensino em língua materna e elementos da cultura do país de origem. A língua materna era um importante elemento na manutenção da cultura do grupo. Era falada em casa, nos comércios, ensinada na escola, na catequese, escrita nos jornais (da imprensa étnica que circulava nas colônias), nos livros didáticos e essencial na identidade étnica, enquanto a língua portuguesa era uma segunda língua, necessária para se comunicar nas relações com os brasileiros. “A língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo e é também um diferenciador por excelência [...]” (Cunha, 1986, p. 100). Nos processos migratórios, a língua e a cultura materna, não se perdem, mas são ressignificadas e nos momentos

2

Os ucranianos não usam o alfabeto latino e sim com caracteres cirílicos, o que torna a alfabetização necessária para a leitura nos livros sagrados e outras leituras nessa língua.

SUMÁRIO

de crise (especialmente como foi no período de nacionalização) é que as diferenças culturais se tornam mais visíveis (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011). Devido a importância da língua materna, mesmo nascidos no Brasil, muitos descendentes consideravam-se etnicamente poloneses ou ucranianos, mas, não negavam a nacionalidade brasileira (Renk, 2011).

Considerando o recorte temporal do estudo, o capítulo lança mão do método histórico, o qual orienta a análise teórico metodológica tendo como base os diálogos da História Cultural. As fontes desta pesquisa constituem-se de documentos oficiais como os Relatórios de Governo, documentos de instituições particulares, entrevistas com estudantes que estavam na escola étnica polonesa ou ucraniana em 1938 e o livro didático *Elementarz Dla dzieci polskich w Brazyliji*³ (Lech, 1936). As fontes de pesquisa guardam vestígios e memórias que permitem ao pesquisador fazer inferências às tramas que envolveram os sujeitos desse processo, compreender aspectos da infância migrante sobre o processo de escolaridade, a vida comunitária, o trabalho e o lazer (Farge, 2009). Nora (1993) analisa a memória é uma operação afetiva, que se nutre das lembranças particulares e simbólicas. A memória pode parecer um fenômeno individual, mas deve ser entendida sobretudo como um fenômeno construído coletivamente e submetido a transformações e mudanças constantes (Pollak, 1992). Não menos importante do que as fontes documentais, são as fontes orais. Para Halbwachs (2006), a fonte oral se baseia na memória. A memória é sempre uma reconstrução, evocando um passado visto pela perspectiva do presente, marcado pelo social e trazendo consigo a questão (da memória) individual e (da memória) coletiva. Neste sentido, Peter Burke (2021) afirma a história oral traz uma grande contribuição para a pesquisa histórica ao dar voz àqueles que não se expressam no registro documental.

SUMÁRIO

A INFÂNCIA EM TEMPOS DE TENSÃO COM O ESTADO: O PERTENCIMENTO ÉTNICO COMO SINÔNIMO DE CONSTRANGIMENTOS

Do século XIX até a I Guerra Mundial, os migrantes eslavos, foram 'bem vindos' pela diplomacia brasileira, por serem considerados 'bons trabalhadores' e também pela possibilidade de branquearam a cor da pele da população brasileira. Mas, após este período, começam os atritos e tensões com a sociedade brasileira. Passaram a ser vistos como 'inassimiláveis' à cultura nacional e que as escolas étnicas 'desnacionalizavam' a infância⁴. A escolarização era importante para as famílias eslavas, para diferenciar-se dos brasileiros e superar o analfabetismo. "Nós éramos descendentes de poloneses, então queriam que nós aprendêssemos o polonês" (H.K.). Para as famílias de migrantes era importante que os filhos estudassem em uma escola étnica, para aprender o legado cultural do grupo.

As escolas étnicas fizeram esforços e adotaram táticas para se manterem distintas das escolas públicas (entre elas o bilinguismo) e atenderem os interesses das comunidades. No decorrer dos anos de 1920- 1930, aumentaram as tensões entre os grupos étnicos e os brasileiros, até a nacionalização compulsória do ensino, pela Lei 406/1938 (Brasil, 1938), que fechou todas as escolas⁵, associações e

4 Para contornar o grande número de escolas étnicas, no Paraná, dos anos de 1920, até 1938, no Paraná, paulatinamente foram implantadas medidas legais como a adoção de mesma matriz curricular em todas as escolas, adoção de livros didáticos únicos, aulas de história e geografia do Brasil, aulas de língua portuguesa, entre outras, para 'nacionalizar a infância' de pertencimento étnico. Neste processo, não se tem dados que tenham sido construídas mais escolas públicas, mas, sim há o registro de subvenção estatal de escolas étnicas.

5 Foram fechadas mais de 220 escolas étnicas eslavas e abertas 70 escolas públicas. Em muitas colônias, onde não havia escolas públicas, a comunidade ficou sem ter uma escola. Em algumas situações, o governo estadual 'encampou' a edificação da escola étnica e abriu uma escola pública.

SUMÁRIO

imprensa étnica. Por outro lado, as políticas de formação do sentimento de pertencimento nacional, especialmente nas escolas, tornaram as diferenças étnicas mais visíveis (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011). Neste sentido, a emergência da etnicidade ocorre nos contatos com outros grupos e não nas situações de isolamento.

Após a nacionalização compulsória do ensino, com o fechamento das escolas étnicas, muitas crianças foram enviadas às escolas públicas das proximidades e sentiram-se discriminados pelos outros alunos, por seu pertencimento étnico. "A gente sofria muito, era humilhada [...]. Polaco, ucraniano, era tudo humilhado." (I.K.). Após a nacionalização, a criança que até então só havia frequentado a escola étnica, ao ingressar em uma escola pública, precisava reaprender os códigos de convivência social e comunicar-se em língua portuguesa com outras pessoas, para além dos membros da colônia. "Quando nós passamos pro grupo (escola pública), eles nos chamavam de polaco. Diziam não sei o que a polacada⁶ veio fazer aqui?" (H.W.). O pertencimento étnico passou a ser sinônimo de constrangimento. As memórias acionadas trazem à tona um processo de violência exercido pelo Estado brasileiro, para com as comunidades eslavas (Weber, 1991; Burke, 2021). Para as crianças que tinham alguma familiaridade com a língua portuguesa, o sofrimento foi menor, daí a necessidade de aprender a língua portuguesa, mas, ao mesmo tempo, não perder a identidade étnica.

A nacionalização do ensino foi uma experiência única vivida pelas crianças nas colônias. "A Professora Olga foi a última professora da sociedade. E daí veio a guerra e fecharam a escola. Depois que eu terminei o 4º ano com ela, daí não teve mais escola [...]." (Z.S.) O depoimento é significativo: "não teve mais escola", significa que a escola étnica foi fechada e não foi reaberta nenhuma escola pública na colônia. O governo paranaense negligenciou com a educação nas

SUMÁRIO

comunidades eslavas, ao não criar escolas públicas nas colônias, desde o início do processo de colonização.

As crianças, depois de aprenderem falar a língua portuguesa, enfrentavam outra situação: a comunicação com as pessoas mais velhas. “Minha mãe, se fossemos falar com ela em português, ela não respondia (risos)” (P.L.). Em outras situações o processo de nacionalização e o sofrimento/constrangimento dos filhos, muitas famílias não ensinaram mais a língua materna. A depoente lembra da mãe, “[...] a filha mais velha só falava em polaco em casa e quando foi pra escola ela sofreu demais, porque ela não entendia o que os professores falavam. Então, mamãe terminou com o polaco em casa. Só se falava o português” (P.S.). O depoimento mostra a violência que foi o processo de nacionalização, levando as famílias a tomarem atitudes drásticas com relação a vivência e à proteção dos filhos.

Para as crianças de descendência ucraniana, a escrita se faz com os caracteres cirílicos. Então, aprender a escrever na língua materna, passava pela intermediação da escolarização. Sabendo que a escola era vigiada, professores e religiosos buscaram alternativas fora do espaço escolar para ensinar a língua materna aos alunos, como a catequese.

[...] Durante a aula não se podia falar ucraniano. A gente tinha as aulas de catequese em ucraniano, onde a gente aprendia a ler e cantar, mas na escola não. [...] Tinha alguns livros, mas escondidos. Na escola, só português e depois da aula, a catequese em ucraniano. (I.K.)

De forma astuta, como menciona Certeau (2009), alguns docentes e catequistas encontraram formas de ensinar a língua materna e o legado cultural do grupo, mas, fora do espaço escolar.

Para muitas famílias, manter a língua materna em casa, era um processo de resistência cultural. “Eu ensinei meus filhos a falar

SUMÁRIO

polonês. Até os quatro, cinco anos, a primeira filha só falava em polonês, daí tinha que ensinar o português pra ela ir no jardim e no primeiro ano" (Z.S.). Até hoje, no Paraná as representações culturais eslavas estão muito presentes no cotidiano e em datas festivas, especialmente no Natal e na Páscoa.

Após a nacionalização compulsória do ensino, em casa, longe dos olhos das autoridades, uma das formas de manter a identidade étnica, era através do canto. "A gente cantava o hino polaco na casa da vovó, [...] isto quando era criança, eu tinha uns oito ou nove anos [...]" (P.S.).

As crianças aprenderam na vivência com os adultos o significado de não poder se manifestar na língua materna, em certos espaços. O adulto (lembrando do tempo de infância), faz aflorar memórias, como analisa Halbwachs (2006) que é sempre uma reconstrução, evocando um passado visto pela perspectiva do presente

Após 1938, em algumas classes escolares, foi necessário que os docentes explicassem (traduzissem) a lição da língua materna, para a língua portuguesa, especialmente para as crianças dos anos iniciais. A então professora lembra da dificuldade do processo de ensinar em língua portuguesa.

No meu tempo já tinha terminado o ensino em polonês [...], havia muitas crianças polonesas que não entendiam o que a gente falava. Não falavam português e não entendiam o que a gente estava falando. Realmente, na primeira série principalmente, era tão difícil porque às vezes tinha que fazer a explicação em português e em polonês. Então eu falava em polonês para eles e eles me entendiam, porque às vezes a criança ficava me olhando assim, não sabia nada do que falei (Colégio Vicentino São José de Curitiba, s/d).

O depoimento anterior refere-se aos anos de 1940 e o que podemos depreender é que a língua materna em muitas famílias,

SUMÁRIO

não era a língua portuguesa. Muitas crianças aprenderam a falar e se expressar em língua portuguesa quando ingressaram na escola, especialmente na etapa da alfabetização. A língua materna apresentava um universo cultural e a língua portuguesa num primeiro momento era como uma língua estrangeira (Cunha, 1986, Cuche, 2012).

Entre as memórias reveladas pela pesquisa, estão as lembranças do sofrimento dos adultos com a proibição de se expressar em língua materna, em espaços públicos. “Minha mãe não sabia falar português, só ucraniano, então ela não saía para a rua, não fazia compras, não saía para lugares públicos.” (M.V.) A memória do medo ainda é lembrada por quem vivenciou esta experiência é marcada de sentidos e significados (Nora, 1993).

A vigilância das autoridades policiais era constante, mesmo em celebrações religiosas. “O sacristão foi preso. Os poloneses também, uns foram presos porque cantaram em polonês no velório do pai deles” (A.N.). Pela Lei 1545/1939, os policiais e soldados podiam vigiar as celebrações religiosas e denunciar os religiosos, caso não se expressassem em língua portuguesa. As crianças viam a humilhação dos adultos em não poder expressar-se na língua materna, em momentos muito delicados da vida, como em velórios e celebrações religiosas, é o que Weber (1991) denomina de monopólio da violência e coação do Estado.

Muitas crianças de descendência eslava em 1938 vivenciaram uma experiência de violência real e simbólica que foi a nacionalização compulsória do ensino. Vivenciaram com os adultos os constrangimentos em suas comunidades, viram a apreensão dos familiares que tinham medo de serem delatados ou mesmo presos, por não se expressarem em língua portuguesa. Na escola também viveram a experiência de ser humilhadas por seu sotaque ou por não falar a língua portuguesa e muitas interromperam seus estudos por falta de escolas.

A INFÂNCIA NAS COLÔNIAS: VESTÍGIOS DE UM TEMPO DE LAZER E TRABALHO

A infância é entendida como uma etapa da vida, construída histórica e socialmente (Veiga, 2004; Souza, 2010; Belloni, 2009). Para os meninos e meninas de descendência eslava, a infância foi marcada pela vida na colônia, pela religiosidade, pela escolarização nas escolas étnicas e pela iniciação no trabalho no espaço doméstico (mais para as meninas) e na lavoura.

Nas colônias, a vida das crianças migrantes eslavas não era apartada da vida dos adultos. Havia pouco tempo para ser criança, pois o dia era dividido entre (o tempo) de ir à escola, realizar com os familiares o trabalho na lavoura, no lar e um pouco de lazer. O trabalho das crianças (em casa e na lavoura), era naturalizado e considerado uma virtude que deveria ser ensinada desde a infância. O trabalho era um *ethos* de vida para os colonos, que labutavam na pequena propriedade e cultivavam o sustento da família com o trabalho familiar (Seyferth, 1996, Mendras, 1978).

A iniciação ao trabalho era considerada como um fator educativo, um valor moral e uma virtude a ser aprendida desde a tenra infância. O trabalho era realizado por todos os membros da família "na lavoura e venda de produtos, entre o homem, a mulher e os filhos menores. Os filhos desde pequenos começam a participar das atividades dos pais" (Horbatiuk, 1989, p. 43). A infância migrante era "amadurecida pelo trabalho", na fala do Inspetor de Ensino César P. Martinez, na década de 1920 e isto não causava estranheza à autoridade do ensino "anda descalça e em geral maltrapilha, que logo aos sete anos já leva o almoço ao pai, [...] que monta o cavalo e toca os animais do pasto para comerem o sal ou receberem cuidados" (Paraná, 1921, p. 8). Portanto, a infância de

SUMÁRIO

SUMÁRIO

muitas crianças de pertencimento eslavo foi marcada pela experiência do trabalho familiar, como parte das 'obrigações.' A então criança A.N, lembra da rotina de estudar e trabalhar.

Meio-dia, chegava em casa [...]. Se tinha feijão frio, comia e ia pra roça ajudar plantar feijão, colher batata, cebola [...] nós ajudávamos mais a avó, porque a mãe vivia com o pai na roça sempre. Ajudar, buscar a criação, fechar o terneiro pra não mamar todo o leite [...] buscava pasto [...]. (A.N.).

O trabalho revelava-se como elemento de aprendizagem e relevante fator moral. As meninas, as moças juntamente com as mães e avós, reuniam-se em casa à noite, para costurar as roupas, fazer trabalhos manuais, fazer pêsankas⁷. "O bordado fui eu que fiz, mas não é bem ucraniano [...] já tem as cores misturadas. Ucraniano tem mais preto, vermelho, azul, amarelo." (A.N.) Em um trabalho paciente, as meninas e mulheres teciam e pintavam objetos de decoração, para o enxoval, para a casa e para os familiares. A seleção e ressignificação dos elementos culturais na diáspora buscam manter a identidade étnica (Cunha, 1986). Os valores culturais transmitidos às gerações, reinventados, permanecem demonstrando a sua dinâmica nos contextos de interações étnicas. A resistência cultural é realizada na medida do possível, mas a cultural 'original' sofre mudanças em contextos de migrações (Cuche, 2012).

REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é uma produção destinada aos escolares, com adequação de conteúdo, idade e escolaridade. Ele possibilita

7

Pêsankas são ovos decorados à mão, elemento da cultura eslava e trazida ao Brasil. Podem simbolizar a vida, saúde, prosperidade e outros.

SUMÁRIO

conhecer a circulação dos saberes para além do espaço escolar. O livro didático busca realizar a transposição didática dos saberes das áreas do conhecimento (Razzini, 2014). É salutar compreender como os livros escolares em língua estrangeira, que estiveram presentes nas escolas étnicas no contexto da migração e se constituíram em uma materialidade promissora na formação moral da infância migrante.

O livro didático *Elementaraz Dla dzieci polskich w Brazylji*⁸ (Lech, 1936), publicado no Brasil, mas escrito em língua polonesa, era destinado ao primeiro ano, aos escolares em processo de alfabetização. O trabalho (em casa e na propriedade), o lazer e a vida cotidiana, são apresentados na forma de imagens e textos. Neste livro, as representações de gênero (feminino e masculino) são bem demarcadas e relacionadas ao trabalho. As mulheres são representadas como mães afetuosas e zelosas que abraçam e cuidam dos filhos em ambiente doméstico. As meninas aprendiam a cuidar do lar, do jardim e das bonecas, lavavam roupas, plantavam flores, ações associadas ao trabalho doméstico. Os homens e meninos são associados às palavras bravura e coragem representados explorando e desbravando as paisagens rurais, florestas e os rios.

O trabalho é representado em uma carroça carregada de feno, puxada por cavalos, um homem saindo de casa a cavalo, enquanto a mulher está na varanda da casa. Portanto, o trabalho era um valor ensinado na escola, de forma a moldar o caráter da criança. Mesmo com estas representações apresentadas no livro didático, as fontes orais revelam que o trabalho da infância feminina não estava restrito ao trabalho doméstico, mas, estendia-se à lavoura.

O LAZER, O TEMPO DE BRINCAR DA INFÂNCIA MIGRANTE ESLAVA

SUMÁRIO

As associações culturais/instrutivas tiveram um papel importante nas colônias. Eram espaços multifuncionais, serviam de escola, de bibliotecas, eram locais de reuniões, de comemorações, de realização de festas, apresentações teatrais, de realização de bailes e espaços de sociabilidades (Renk, 2014). Eram espaços de multiusos “na escola antiga faziam os bailes” (A.S.), ou “Baile sim. Bailinho às vezes em casa de família ou na escolinha perto da igreja, mas só à tarde.” (A.N.). Contribuíam na manutenção da identidade étnica e na sociabilidade da comunidade (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011).

Algumas associações culturais laicas estimulavam a prática de esportes. Em datas festivas, eram realizadas competições entre jovens de cidades diferentes⁹, principalmente de basquete e voleibol, promoviam passeios, excursões e atividades teatrais. O dia 03 de maio, por exemplo, data comemorativa da independência da Polônia, era festejada nas colônias, com celebrações religiosas, almoço, jogos e as vezes baile.

Na escola, o recreio era o tempo de brincar, de descontrair e de muita alegria. Lembrar o tempo do recreio escolar é rememorar, talvez a parte mais agradável do período escolar. “A gente falava, brincava em ucraniano. Em português a gente cantava as canções de roda, às vezes misturava (as línguas). Agora, em Ivaí, a gente já brin-

9

As atividades de educação física eram estimuladas pelas associações étnicas. Em 1925, com a fusão de várias sociedades de ginástica, foi fundada a Sociedade de Educação Física Junak (o termo polonês junak significa “juvenil, audaz”). Podiam participar da Junak moças e rapazes e eram promovidos torneios de basquete, basquete feminino, futebol, vôlei, atletismo, pugilismo, ciclismo, ginástica e outras modalidades. A Junak participava dos desfiles cívicos em Curitiba, como no Dia do Esporte, promovia congressos entre os associados. Enfrentou a oposição do clero, que a taxava de ateuista e também por permitir que moças e rapazes participassem das atividades esportivas e excursões (Filipak; Krawczyk, 1978).

SUMÁRIO

cava mais em ucraniano, ou mesmo as canções próprias que a gente cantava na época da Páscoa" (I.K.). Esta fala mostra que o domínio da língua portuguesa foi sendo adquirido paulatinamente. Era como aprender uma segunda língua. "No recreio, a turma brincava e falava em polonês. Um ou outro que queria dizer alguma palavra em português, mas daquele jeito, e os outros debochavam, davam risada." (P.L.). Como analisa Cunha (1986), a língua e a cultural não se perdem nos processos migratórios. As fontes possibilitaram conhecer que o processo de aquisição e familiaridade com a língua nacional foi gradual. "Em casa só falava em ucraniano, português a gente não sabia. Depois que começou a ir pra escola, os meus irmãos mais velhos, falavam entre eles e a gente escutava e foi assim, devagarinho aprendendo." (A.N.). Pierre Nora, nos diz que "a memória é a vida, sempre carregada de sentidos [...]" (1993, p. 8).

EXPRESSÕES/REPRESENTAÇÕES DO LAZER NO LIVRO DIDÁTICO

No mesmo livro didático anteriormente mencionado, o lazer infantil, as brincadeiras e os brinquedos têm bastante espaço, representando uma infância que era feliz e com tempo para brincar. As relações afetuosas entre os irmãos, mostram crianças felizes que brincam no quintal, no espaço da casa, nos campos e nas florestas.

As brincadeiras são representadas como 'brincar de cavalo' entre irmãos (onde um puxa o outro com uma corda), de esconde-esconde, caçar borboletas no quintal, brincar com os animais domésticos (cães e gatos), nadar no rio e brincar de médico com as bonecas. Os brinquedos são as bonecas, o cavalo de madeira e os bastões de madeira para os meninos caminharem na floresta.

SUMÁRIO

As representações de gênero estão bastante presentes no livro didático. As meninas brincavam de bonecas, plantavam flores, lavavam roupas, como aprendizado para a vida adulta, relacionado à vida doméstica. Os meninos brincavam em espaços abertos, aventuravam-se nas florestas e rios, usavam bastões, que representavam a valentia em enfrentar a vida no campo e as adversidades com a natureza.

Apesar destas imagens representarem as crianças brincando, as pessoas entrevistadas nesta pesquisa, informaram que, na infância, o tempo de lazer era curto, geralmente só ocorria nos domingos. A representação de uma infância feliz no livro, é bastante destoante dos depoimentos aqui apresentado e do Relato do Inspetor de Ensino, que informa que o trabalho ocupava mais tempo que o lazer para a infância migrante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças das colônias étnicas eslavas vivenciaram uma experiência única na história da educação brasileira, que foi estudar em uma escola étnica. A infância foi marcada pela vivência nas comunidades étnicas e era um período de curta duração, pois as crianças eram iniciadas nas lidas do trabalho familiar (em casa, no cuidado com o gado e com as aves e na agricultura). A vida nas colônias era apartada da sociedade brasileira, pois havia uma rede de sociabilidades e instituições (como a família, escola, igreja) que faziam a vida fluir forma independente.

A nacionalização compulsória acabou com uma experiência de décadas de comunicação na língua materna em espaços públicos, proibição de ensino em outra língua que não fosse a portuguesa na escola, de fechamento das escolas, dos jornais e das associações

SUMÁRIO

étnicas. Também foi proibida a impressão e circulação de livros em língua estrangeira. As crianças, nas colônias étnicas e mesmo nas cidades, vivenciaram este processo sem entender, naquele momento, as suas razões, mas, a distância temporal do ocorrido e a vida adulta, hoje, o processo de nacionalização se mostra repleto de significados. Tiveram uma experiência de violência do Estado que afetou sua escolaridade, sua comunicação, sua vivência em comunidade e as relações com a sociedade brasileira.

A presença do Estado se fez através da vigilância, da coerção, da legislação, da proibição e da punição. No estado do Paraná, o seu Interventor (Manoel Ribas), colaborou com a política nacional e fechou todas as escolas e instituições étnicas, apreendeu livros, rádios, confiscou edificações, processou e prendeu muitas pessoas. Portanto, com o fechamento das escolas étnicas, a quantidade de escolas públicas abertas foi muito inferior que a necessidade, deixando muitas colônias sem uma escola e as crianças sem escolarização. A violência do processo fez sentir-se na escola, quando algumas crianças foram humilhadas por seu pertencimento étnico, pela proibição de manifestar-se em língua materna e especialmente entre as crianças menores, que precisaram da 'tradução' das lições da língua nacional para a língua materna.

As fontes de pesquisa trouxeram vestígios que permitem conhecer como era a infância nas comunidades étnicas eslavas do Paraná, especialmente nas décadas de 1920 e 1930. A vida das crianças migrantes eslavas, foi marcada pelo aprendizado do trabalho como um ethos, pelo tempo de ir à escola primária e pelo lazer e brincar. O brincar ocupava o menor espaço na vida das crianças, denotando uma infância de curta duração. Os (as) participantes da pesquisa relataram as suas memórias sobre o período da infância, do lazer e do trabalho nas comunidades étnicas, assim como os processos de resistência à nacionalização e de manutenção da identidade étnica. Mesmo com a distância temporal, as fontes orais mostram que a memória é importante elemento para a identidade individual

SUMÁRIO

e coletiva. O livro didático analisado traz representações de uma infância feliz, com famílias afetuosas e com tempo para brincadeiras, mas, os depoentes relataram outras percepções da infância, muito marcada pelo trabalho.

Apesar da violência do processo de nacionalização, elementos da identidade cultural dos migrantes ainda permanecem vivos até o presente e, a partir da nacionalização a língua portuguesa foi a única ensinada nas escolas.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da Infância**. Piracicaba: Autores Associados, 2009.
- BARTH, Fredrik. **Ethnic groups and boundaries**. London: George Allen and Unwig, 1969.
- BRASIL. **Coleção de leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1930 a 1945**. Curitiba: DEAP.
- BRASIL. **Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império.
- BURKE, Peter. **O que é história Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2021.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ DE CURITIBA. **Arquivos Escolares**. Curitiba, s/d.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CUNHA, Manoela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986.
- CUCHE, Denis. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2012.
- FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- FILIPAK, Paulo; KRAWCZYK, João. **Fastos da Sociedade União Juventus**. Curitiba: [s.n.], 1978.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

SUMÁRIO

HORBATIUK, Paulo. **Imigração Ucraniana no Paraná**. Porto União: Uniporto, 1989.

LECH, Konstanty. **Elementaraz Dla dzieci polskich w Brazylii**. Curitiba: Ed. Oswiata, 1936.

MENDRAS, Henry. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ODÁLIA, Nilo. **As formas do mesmo**. São Paulo: Ed UNESP, 1997.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

PARANÁ. **Relatório de Governo apresentado ao Secretário Geral do Paraná, pelo Professor Cesar P. Martinez em 1921**. Curitiba: DEAP.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade social. *In*: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **As teorias da etnicidade**. 2ª. Edição. São Paulo: UNESP, 2011.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. O poder dos livros de leitura no início do século XX. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 291-314. DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0541-4>.

RENK, Valquiria Elita. Ser estrangeiro em seu próprio país: o desconhecimento da língua nacional nas escolas étnicas do Paraná. **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitoria: Editora da UFES, 2011.

RENK, Valquiria Elita. **Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RENK, Valquiria Elita. **As escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná**. Curitiba: Appris, 2014.

RENK, Valquiria Elita. Os livros didáticos e a formação da identidade de gênero nas escolas étnicas polonesas do Paraná nos anos de 1930. **Rev. Diálogo Educ.** v. 18, n. 58, p. 866-889, jul./set. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v18n58/1981-416X-rde-18-58-866.pdf> Acesso em 18 jun 2024.

SUMÁRIO

RENK, Valquiria Elita; MASCHIO, Elaine Falcade. A subvenção escolar no Paraná e a nacionalização do ensino nas áreas de imigração (1899-1938). **Revista Inter ação**. Goiânia, v. 46, n.2, p.502-522, mai/ago, 2021. DOI 10.5216/ia.v46i2.67767. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67767/37097> . Acesso em 10 ago 2024.

SOUZA, Gizele de. (org). **Educar na Infância. Perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. 2ª. Reimpressão. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. (Orgs). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz e CCB, 1996, p. 41-58.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e Modernidade. *In*: Faria Filho, L. (org). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: UNB, 1991.

ENTREVISTAS CONCEDIDAS

A.N. Entrevista concedida. Curitiba, PR, 2008.

H.W. Entrevista concedida. Curitiba, PR, 2008.

P.S. Entrevista concedida. Curitiba, PR, 2008.

I.K. Entrevista concedida. Curitiba, PR, 2008.

P.L. Entrevista concedida. Curitiba, PR, 2008.

P. K. Entrevista concedida. Curitiba, PR., 2008.

Z.S. Entrevista concedida. Curitiba, PR, 2008.



10

*André Viana Custódio
Ismael Francisco de Souza
Johana Cabral*

CRIANÇAS E ADOLESCENTES MIGRANTES NA ESCOLA:

**PANORAMA LINGÜÍSTICO-CULTURAL
E OS DESAFIOS NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.10

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Influenciado pela dinâmica migratória mundial, o movimento de migrantes e pessoas em situação de refúgio para o Brasil é marcado pela complexidade e por modificações quanto ao perfil demográfico, às origens e à distribuição no território brasileiro. Se antes prevalecia o que se chama de migração Norte-Sul, agora, intensificam-se as migrações Sul-Sul – sobretudo de venezuelanos, bolivianos e haitianos – demarcando a fluidez dos fluxos forçados de pessoas. Uma situação, no entanto, permanece: a chegada, cada vez mais significativa, de crianças e adolescentes nos grupos de migrantes e refugiados que adentram ao país.

As crianças e os adolescentes, migrantes e na condição de refugiados, que chegam ao Brasil, reúnem uma pluralidade linguística e cultural muito significativa, de modo que, quando do exercício do direito à educação – assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) – sobressaem os relatos de professores/as e pesquisadores/as quanto aos desafios vivenciados no ambiente escolar, em razão da barreira da linguagem. Isso porque os processos de ensino-aprendizagem junto à educação formal brasileira são marcados pela tradição monolíngue e a ausência de uma política pública oficial destinada ao acolhimento linguístico dos/as estudantes migrantes na escola, em que pese a adoção, pelo Estado brasileiro, da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996.

O presente estudo objetiva analisar a inclusão de crianças e adolescentes migrantes na educação básica brasileira, a partir da identificação do panorama linguístico-cultural, bem como dos desafios e das demandas no processo de ensino-aprendizagem, visando ao pleno exercício do direito à educação.

A pesquisa se justifica em razão da sua contribuição social e acadêmica, tendo em vista a necessidade de aprofundar o debate e a

SUMÁRIO

formulação de políticas públicas na área da educação, qualificando o exercício dos direitos por crianças e adolescentes migrantes no Brasil.

Para tanto, o estudo parte do seguinte problema de pesquisa: considerando o panorama de crianças e adolescentes migrantes nas escolas brasileiras, quais os desafios e as demandas existentes, relativas ao processo de ensino-aprendizagem junto à educação formal de ensino? A hipótese formulada é a de que os desafios e as demandas estão relacionados, sobretudo, com a barreira da linguagem, de modo que é preciso instrumentalizar as escolas de metodologias, práticas educacionais e políticas de acolhimento linguístico, com vistas à interculturalidade e diversidade linguística.

A metodologia utilizada neste estudo compreende: o método de abordagem dedutivo, o método de procedimento monográfico e as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

Os dados relativos à presença de crianças e adolescentes migrantes na educação básica brasileira são esparsos, fragmentados e pouco publicizados. Basicamente, podem ser obtidos a partir de três lugares. O primeiro, trata-se do Censo Escolar, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que reúne os dados relativos às escolas públicas e privadas brasileiras. O segundo, o Boletim nº 38, elaborado pelo Instituto Unibanco, que apresenta o quantitativo de matrículas de alunos estrangeiros na educação básica, no período de 2008 a 2016 – a partir dos dados do Censo Escolar (Instituto Unibanco, 2018).

SUMÁRIO

O terceiro, o Relatório Anual 2021, do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra, o qual realiza um estudo sobre a migração e o refúgio, na década de 2011 a 2020, no Brasil, destinando um capítulo específico para tratar de migrações e educação, igualmente tendo por base os dados do Censo Escolar, do INEP, mas também os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Vinha; Yamaguchi, 2021).

As três fontes, contudo, apresentam limitações, uma vez que, por vezes, nem mesmo as secretarias das redes municipais e estaduais de ensino dispõem destas informações de forma precisa. No trabalho “A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR”, Peroza e Santos (2021) reforçam referida fragilidade e invisibilidade da criança migrante nos dados contidos nos relatórios educacionais, sobretudo os dados do município de Ponta Grossa, Paraná, uma vez que, segundo as autoras, a Secretaria Municipal de Ensino – quando da realização da pesquisa – desconhecia o número de crianças migrantes matriculadas na rede:

O estudo aqui apresentado, no decorrer de sua realização, foi apontando uma série de elementos que desvelavam os processos de invisibilização das crianças imigrantes no contexto educacional. A invisibilidade da criança nos processos migratórios se anunciou já no princípio do estudo. A revisão de literatura havia apontado a escassez de pesquisas sobre e com as crianças imigrantes e seus modos de viver a infância. No entanto, essa perspectiva se confirmou mais fortemente quando, na busca pelos dados junto à SME, nos informaram que não havia informações sobre o número de crianças imigrantes matriculadas na rede. Essa constatação acabou por mobilizar a secretaria a buscar e sistematizar essas informações e identificar tanto as crianças quanto as escolas que as atendiam, indicando a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais específico (Peroza; Santos, 2021, p. 736).

SUMÁRIO

Além da provável subnotificação no número de matrículas de estudantes migrantes nas escolas, os dados colacionados não distinguem entre crianças e adolescentes migrantes ou em situação de refúgio, tampouco indicam a língua familiar ou língua de origem dos/as alunos/as migrantes matriculados/as – informações importantíssimas para a realização do diagnóstico e o respectivo mapeamento das políticas públicas e linguísticas necessárias para o ambiente escolar. Portanto, o panorama é, ainda, obtido de maneira bastante superficial e precária.

A contribuição do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra, sobretudo os estudos de Vinha e Yamaguchi (2021), foram essenciais para a realização de um panorama das matrículas dos/as estudantes migrantes nas escolas das redes públicas e privadas brasileiras. Ao tratarem do tema “migrações e educação”, os autores pontuam, sobre o período 2010-2020, o aumento expressivo de imigrantes matriculados/as em todas as etapas da educação básica. Destacam a presença marcante de estudantes venezuelanos, haitianos e bolivianos, além dos provenientes de países vizinhos, como o Paraguai e a Argentina (Vinha; Yamaguchi, 2021).

Sobre a década histórica analisada por Vinha e Yamaguchi (2021), tem-se que, se em 2010, o número de estudantes migrantes matriculados/as na educação básica brasileira era de 41.916, em 2020 a educação básica brasileira contava com 122.900 matrículas de estudantes migrantes, espalhadas entre as etapas: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; curso técnico integrado; ensino médio – magistério; e curso técnico – ensino de jovens e adultos. Ao detalharem a distribuição das matrículas de estudantes migrantes, segundo a nacionalidade, tem-se a seguinte tabela, relativa ao ano de 2020:

SUMÁRIO

Tabela 1 - Número de imigrantes por nacionalidade, na educação básica, em 2020

País	Total
Venezuela	38.886
Haiti	16.215
Bolívia	12.817
Estados Unidos	6.988
Portugal	5.641
Paraguai	5.280
Argentina	4.047
Japão	3.848
Colômbia	3.338
Espanha	2.570
Peru	1.907
Uruguai	1.895
Itália	1.738
Angola	1.258
China	1.053
França	1.020

Fonte: Vinha; Yamaguchi, 2021, p. 257.

Em estudo recente, Fabiano e Bógus (2024) trazem que, no ano de 2023, registrou-se um total de 188.549 matrículas de estudantes migrantes, dos quais 158.500 em escolas públicas e apenas 30.049 em escolas privadas. Trata-se de um aumento de 558,25%, em 15 anos, no total de migrantes matriculados. Em uma tendência que mantém a apontada por Vinha e Yamaguchi (2021) relativa ao período de 2010 a 2020, Venezuela, Bolívia e Haiti permanecem entre as principais nacionalidades nas escolas – agora com a Bolívia ultrapassando o Haiti. Sobressai, também, a prevalência de matrículas nas escolas públicas: 92,88% (Fabiano; Bógus, 2024).

SUMÁRIO

O panorama das matrículas de estudantes migrantes indica, portanto, a prevalência, nas escolas brasileiras, das crianças e dos adolescentes venezuelanos, bolivianos e haitianos – nacionalidades que reúnem significativa diversidade linguística e cultural. A começar pelos venezuelanos, vale considerar que, além do espanhol – ou castelhano –, a população migrante venezuelana, no Brasil, compõe-se também de povos originários, das etnias: *Warao*, *Taurepang*, *Eñepa*, *Kamarakoto*, *Ka'riña*, *Arekuna*, *Pemón*, *Ye'Kwana*, *Akawaio*, *Wayuu*, *Macuxi*, *Chaima*, *Jivi*, e outras. São populações originárias, com tradições e línguas próprias (Barros; Alvarez; Vazquez, 2023). No contexto da população imigrante venezuelana no Brasil, Bentes e Pinheiro (2024) indicam, ainda, outro grupo linguístico: os migrantes surdos indígenas, presentes na rede municipal de educação de Santarém-PA. Destacam não apenas a falta de preparo, organização e estrutura da rede municipal de educação, como também a ausência de esclarecimento aos/às professores/as, quanto ao acolhimento das diferenças linguísticas e culturais dos/as estudantes migrantes surdos/as.

Sobre a segunda nacionalidade com maior presença na educação básica brasileira, sobressai, igualmente, a diversidade linguística. Na Bolívia, a língua oficial – espanhol – é acompanhada por uma variedade de línguas indígenas, como a quéchua, aimara e guarani. Ao pesquisarem sobre crianças bolivianas nas escolas da cidade de São Paulo – SP, Freitas e Silva (2015, p. 696) asseveram: “[o] idioma é apenas um dos alvos de estigmatização da criança imigrante boliviana nas escolas de educação infantil. As questões de higiene e de vestuário estão entre aquelas que mais causam espécie”.

Ao considerar a migração haitiana – terceira maior nacionalidade presente no cenário escolar brasileiro –, tem-se a prevalência das línguas crioula e francesa, sobretudo a primeira (*Kreyól Ayisyen* ou crioulo haitiano), mais fortemente ligada à identidade e constituição cultural do povo haitiano (Santos; Cotinguiba, 2019). Sobre a

SUMÁRIO

diversidade linguística na escola, Santos e Cotinguiba (2019) destacam que a ausência de políticas públicas governamentais provoca desigualdades no processo de escolarização da criança migrante. Consideram que, não obstante o esforço de professores/as e gestores/as escolares de Porto Velho – RO, houve desigualdades no processo de inclusão escolar das crianças haitianas no município.

Verifica-se, portanto, que “[a] criança imigrante traz consigo uma bagagem cultural e histórica riquíssima que deve ser identificada e valorizada em suas novas aprendizagens” (Roldão; Branco, 2023, p. 75). O sistema formal de ensino brasileiro precisa considerar não só a constituição linguística e cultural no espaço escolar, como também contemplar, nos currículos e nas práticas pedagógicas, a educação intercultural, trabalhando a partir do reconhecimento, acolhimento e do diálogo entre as diversas línguas e culturas presentes na escola.

A BARREIRA DA LINGUAGEM E O ATENDIMENTO ESCOLAR

O direito à educação é assegurado a crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio no Brasil. Trata-se de um direito fundamental, estatuído pela Constituição Federal de 1988 (artigos 205 ao 214 e artigo 227, *caput*), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (artigos 53 ao 59-A), pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pela Lei nº 9.474/1997 (Estatuto dos Refugiados) e pela Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração). Esta última dispõe, no artigo 3º, que, dentre os princípios e as diretrizes que regem a política migratória brasileira, estão o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica

SUMÁRIO

integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”, assim como a “proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante”, nos incisos XI e XVII, respectivamente (Brasil, 2017).

Até 2020, o ingresso de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados na escola passava por desafios, desde a realização da matrícula. Como bem afirmou Martuscelli (2014), as crianças em situação de refúgio no Brasil dispõem de todos os direitos reconhecidos e protegidos pelo sistema jurídico brasileiro. Contudo, enfrentam grandes barreiras no processo de integração local. Afirma a autora: “[a] primeira delas é o idioma nacional, o Português. A segunda é a discriminação” (Martuscelli, 2014, p. 383). E complementa:

Além disso, refugiados passam pelos mesmos desafios que a população brasileira para ter acesso à educação e à saúde. A diferença é que os brasileiros dominam o idioma e conhecem melhor como os sistemas e a burocracia brasileira funcionam. Enquanto isso, muitos refugiados não possuem todos os documentos exigidos pela burocracia, não falam ainda muito bem o português e possuem traumas e necessidades específicas de seu processo de migração forçada que não são observados em um cidadão brasileiro comum (Martuscelli, 2014, p. 283-284).

Referida pesquisa, realizada há dez anos, já apontava os desafios para o exercício do direito à educação por crianças migrantes e refugiadas no Brasil. A burocracia, consubstanciada na exigência de documentação e históricos escolares – muitas vezes inexistentes, sobretudo em grupos que se deslocam de maneira forçada – revelavam grandes entraves para a admissão de crianças e adolescentes migrantes junto à educação básica. Situação confirmada no trabalho de Nunes e Heiderique (2021), ao avaliarem as condições com as quais as crianças na condição de refugiadas se inserem nos

SUMÁRIO

estabelecimentos de ensino brasileiros. Ao dialogarem com mães de crianças congolesas, as autoras perceberam que as redes escolares não reconheciam o protocolo de refúgio como um documento válido para o ingresso escolar da criança refugiada. No que diz respeito à documentação, as autoras afirmaram: “[o] protocolo de refúgio é o único documento de identificação que solicitantes de refúgio têm no Brasil. Ele deve ser aceito da mesma forma que outros documentos de identidade válidos em território nacional” (Nunes; Heiderique, 2021, p. 666). Extrai-se da fala de uma das mães entrevistadas: “[q]uando você é refugiada e apresenta esses documentos [...] ninguém aceita e pede para voltar” (Nunes; Heiderique, 2021, p. 666).

No ano de 2020, sobreveio a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, emitida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, encerrando todos os entraves relacionados à matrícula. A Resolução nº 1/2020/CEB/CNE “dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” (Brasil, 2020). A partir dela, a documentação não pode constituir mais óbice à realização da matrícula de crianças e adolescentes migrantes. Ou seja, a matrícula deve ser facilitada e imediatamente assegurada, sem requisito de documentação comprobatória da escolaridade anterior e sem discriminação em razão da nacionalidade ou condição migratória (Brasil, 2020).

A Resolução nº 1/2020, portanto, constitui-se no “[...] primeiro documento federal que aborda especificamente a educação básica para a população proveniente de fluxos migratórios internacionais” (Azevedo; Amaral, 2022, p. 134). Asseverou que, para os/as que não possuem a documentação escolar comprobatória da escolarização anterior, é assegurado um processo de avaliação/classificação, realizado na língua materna do/a estudante, para a identificação do grau de desenvolvimento do/a estudante e a sua inserção na etapa adequada. No artigo 6º, que trata das diretrizes para o acolhimento

SUMÁRIO

de estudantes migrantes nas escolas, estabelece, no inciso VI, a “oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa” (Brasil, 2020).

Não obstante o inegável avanço promovido pela Resolução nº 1/2020 para a garantia do acesso de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio ao sistema público de ensino brasileiro, essa inclusão permanece ocorrendo de forma bastante rudimentar, diante da ausência de um planejamento para o acolhimento em línguas na escola e da falta de orientação oficial à rede escolar para a realização deste tipo de atendimento. Ou seja, tanto os/as professores/as quanto os gestores escolares não recebem qualquer tipo de formação ou preparação para o acolhimento das crianças e dos adolescentes migrantes. Diferentes estudos já apontaram essa situação, a exemplo dos trabalhos de: Alexandre (2019), Assumpção e Aguiar (2019), Nunes e Heiderique (2021), Azevedo e Amaral (2021; 2022), Custódio e Cabral (2022; 2023), Cabral (2024), Silva e Torres (2024). Na pesquisa intitulada “As dimensões da docência no ensino às crianças imigrantes e refugiadas: estudo de caso com professoras em Goiânia”, a fala de uma das professoras é emblemática nesse sentido:

Dentro das escolas, a gente quase não tem incentivo por parte do poder público com relação ao imigrante. Fala-se que ele tem o direito de ingressar numa escola pública da mesma forma que tem o brasileiro ou qualquer outra criança, ok, tem esse direito, e aí? O que está sendo feito para que esse direito seja garantido? O que está sendo feito para que a criança se desenvolva? Para que ela consiga o êxito dentro do processo educativo? Qual é o respaldo que o governo oferece? Qual é o incentivo que é dado para as escolas? E para os professores? Qual a formação? Então assim, nós que recebemos alunos imigrantes, o que a gente tem em mãos é apenas o compromisso, a vontade, de fazer com que seu aluno aprenda.

É aquela questão de ter iniciativa, de correr atrás, não ficar parado, porque é isso que a gente faz, nós vamos atrás, porque a gente não tem nenhum respaldo (Azevedo; Amaral, 2021, p. 770-771).

Portanto, a garantia do acesso à escola, por si só, não basta, uma vez que não assegura a efetiva inclusão do/a estudante migrante. Isso pela ausência de um planejamento pedagógico coerente com as suas necessidades (Assumpção; Aguiar, 2019). Logo, “[...] se por um lado há uma diretriz que determina que o professor ensine português como língua de acolhimento, do outro lado, a depender da localidade do docente, pode não haver uma capacitação sobre o tema pela ausência de profissionais dedicados ao assunto” (Azevedo; Amaral, 2022, p. 143).

Diante da ausência de políticas linguísticas e metodologias adequadas, nas escolas, para o acolhimento em línguas de estudantes migrantes, refugiados ou mesmo brasileiros que não possuem a língua portuguesa como língua familiar ou de origem, sobressai o que se chama de barreira da linguagem ou barreira de interação linguística (Nobre; Freitas; Ceccim, 2024). “Uma barreira que incide sobre a relação da criança e adolescente migrante com a escola, da relação com os colegas, da relação da escola com os pais dos alunos migrantes, assim como do próprio professor com sua prática docente” (Custódio; Cabral, 2022, p. 79).

Entendendo a língua como algo vivo e em movimento, Nobre, Freitas e Ceccim (2024) pontuam que a língua da criança não necessariamente será a da mãe – remontando à expressão língua materna – mas sim, a de uma comunidade de pertencimento, para a qual atribuem o nome de língua familiar. Essa língua, familiar ou de origem, é aquela que se aprende primeiro e que, portanto, constitui a base da formação humana, daquele ser em desenvolvimento: “[...] inscreve o vínculo da criança com a sua história, as primeiras canções de ninar que escutou, os desenhos infantis aos quais assistiu na televisão ou

SUMÁRIO

SUMÁRIO

leu nos livros infantis, [...]” (Nobre; Freitas; Cecim, 2024, p. 1145). É a língua do dia a dia, falada em casa ou na comunidade, de modo que, para o migrante que teve que deixar o seu país de maneira forçada, a língua pode se apresentar como o último vínculo com a sua história até então vivida, resguardando aspectos afetivo e identitário bastante significativos (Nobre; Freitas; Cecim, 2024).

Roldão e Branco (2023) pontuam que a linguagem se afigura como um dos elementos propulsores da aprendizagem e do desenvolvimento. Afirmam, inclusive, que ela é “[...] o mais importante instrumento mediador no desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, [...]” (Roldão; Branco, 2023, p. 90). Consideram, pois, que a língua de origem da criança migrante é fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Roldão; Branco, 2023). Ao mesmo tempo, o português como língua de acolhimento – e não como língua imposta ou substituta – contribui para a escolarização das crianças e dos adolescentes migrantes (Nobre; Freitas; Cecim, 2024). “Compreendendo a aquisição do português na perspectiva de uma língua de acolhimento por pessoas que vivenciam a migração é necessário um respeito às suas línguas, culturas e costumes” (Nobre; Freitas; Cecim, 2024).

Aprender uma nova língua demanda tempo e esforço (Fabiano; Bógus, 2024). Assim, “[a]s crianças imigrantes necessitam de ajuda especial na aquisição da linguagem” (Fabiano; Bógus, 2024, p. 19). Para estudantes migrantes cujas línguas de origem se distanciam da língua portuguesa, pode ser que levem semanas ou até mesmo meses para que consigam se comunicar minimamente (Silva, 2024). Quando a escola não dispõe de planejamento e/ou de políticas de acolhimento linguístico, sobressaem as barreiras da linguagem que, nas piores consequências, promovem: isolamento, timidez, silêncio, desinteresse, repetência, evasão escolar, bem como a patologização do/a estudante migrante (Assumpção; Aguiar, 2019; Santos; Cotinguiba, 2019).

DESAFIOS E DEMANDAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO/A ESTUDANTE MIGRANTE NA ESCOLA

Os desafios relacionados à inclusão de crianças e adolescentes migrantes nas escolas brasileiras dizem respeito, sobretudo, à oferta de currículos e práticas pedagógicas interculturais e inclusivas. A educação básica precisa dispor de políticas linguísticas e de políticas públicas destinadas à permanência – com qualidade – de crianças e adolescentes migrantes nas escolas.

Para Vinha e Yamaguchi (2021), os desafios vinculam-se à falta de documentação, ao domínio do idioma, à xenofobia e ausência do Estado. Silva e Torres (2024) elencam a falta de formação adequada dos profissionais docentes, a dificuldade de falar o idioma, a adaptação, os desafios relacionados à cultura, à desinformação, além das atitudes discriminatórias, a exemplo da xenofobia. São questões que, para os autores, se apresentam no processo de acolhimento, de adaptação, de trabalho desenvolvido junto ao/à educando/a e, também, na relação estabelecida entre a escola e a família dos/as estudantes. Sustentam o estímulo à “[...] uma escuta aberta com os profissionais da área da educação a fim de criar um ambiente de diálogo, discussão e conexão acerca das possibilidades para a transformação, muito além de práticas igualitárias e justas: educar com propósito e efetividade” (Silva; Torres, 2024, p. 42).

Já Alves, Valter e Gomes (2023), no trabalho “Alfabetização e letramento de crianças imigrantes: desafios da prática docente”, reforçam a desarticulação das políticas educacionais. Aduzem que, no que atine à alfabetização de crianças migrantes, os desafios compreendem a falta de suporte ou de programas idealizados pelos órgãos públicos, os quais abranjam formação inicial e continuada dos/as professores/as – incluindo alternativas para o auxílio dos/as

SUMÁRIO

SUMÁRIO

docentes em sala de aula. Em uma pesquisa que contemplou a escuta das educadoras da Rede Estadual e Municipal de Educação de Videira – SC, afirmam as autoras que, “[p]ara as professoras, o maior desafio para a alfabetização e letramento das crianças imigrantes é a falta de entendimento do idioma entre ambos, a falta de suporte e formação para acolher as crianças, o que dificulta a prática pedagógica” (Alves; Valter; Gomes, 2023, p. 240).

Ao tratar da alfabetização de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de Boa Vista – RO, Baptaglin e Oliveira (2024) revelam que os desafios verificados no processo de alfabetização remontam a problemas estruturais do município, vinculados aos fatores sociais. Quando trabalham a temática, contemplando a conjuntura da pandemia da Covid-19, frisam que os desafios e as vulnerabilidades do período pandêmico apenas intensificaram a realidade bastante dura do município: Roraima foi um dos Estados que mais sofreu com a pandemia, que mais recebeu migrantes venezuelanos e que se mantém como um dos Estados com menor índice de vacinação no Brasil, revelando escassez de recursos de toda ordem. No que atine aos desafios relatados pelas escolas, elencam: o preconceito, a dificuldade de compreensão da língua, as questões de ordem econômica e a didática pedagógica. Sendo um dos Estados que mais recebeu os migrantes venezuelanos, as autoras pontuam que a Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista – RO vem ofertando diversas ações para crianças e adolescentes migrantes. “Todavia, não há uma visualização clara da formação continuada docente voltada para a inserção do imigrante onde, frequentemente, essa é feita individualmente pelo professor” (Baptaglin; Oliveira, p. 16).

Portanto, a elaboração das políticas e metodologias para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem da criança e do adolescente migrante passa pela atenção às características linguísticas e culturais do/a estudante migrante. Como bem afirmam Roldão e Branco (2023), a aprendizagem da criança migrante se dá por um processo mediado, intencional. Requer o que chamam de uma

SUMÁRIO

“sensibilidade diferente” dos/as professores/as, coordenadores/as, assim como de toda a gestão escolar. Depreende, sobretudo, um olhar atento para a causa da migração e do refúgio, na certeza de que o/a estudante migrante tem uma história e, em alguma medida, um processo de aprendizagem já em curso. Assim, indaga-se:

[q]uem é a criança imigrante que chega às escolas brasileiras? Essa indagação deveria ecoar nos corredores da escola, nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas, nas formações de professores, bem como nas propostas legislativas e na formulação de políticas públicas. Essa criança que chega é uma “tábua rasa”, uma “folha em branco”, ou é um ser humano que não é, mas está em constituição, em crescimento, rico em vivências? (Roldão; Branco, 2023, p. 80).

Na tese intitulada “O direito à educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil: por uma Política Nacional de Acolhimento Linguístico, à luz da teoria da proteção integral”, Cabral (2024) elenca algumas demandas importantes para a inclusão escolar da criança e do adolescente migrante e na condição de refugiado. A primeira delas, diz respeito à criação de uma política nacional de acolhimento linguístico. Uma política que regule e efetive os direitos linguísticos das minorias linguísticas no ambiente escolar, contemplando a escuta e participação dos/as estudantes migrantes. A segunda, consiste na realização de um diagnóstico detalhado da presença e diversidades linguísticas nas salas de aula. Isso porque, sem um prévio e robusto mapeamento linguístico, não é possível elaborar políticas públicas. Também pontua a necessidade de dotação orçamentária. Ou seja, é preciso a previsão de recursos, nos Planos Plurianuais – PPA, nas Leis de Diretrizes Orçamentárias – LDO e Lei Orçamentária Anual – LOA, para a realização das ações da política de acolhimento linguístico.

Como quarta demanda, elenca a alteração legislativa e nos planos de políticas públicas. Assim, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Plano Nacional

SUMÁRIO

de Educação – PNE e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, devem contar com previsões, diretrizes, objetivos e metas para o fortalecimento dos direitos educacionais das crianças e dos adolescentes migrantes, assegurando o acolhimento linguístico na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Por fim, pontua demandas outras, relacionadas à: revisão dos currículos e projetos pedagógicos; contratação de professores/as de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, intérpretes e mediadores culturais; qualificação dos/as professores/as, com formação inicial e continuada; e a elaboração de material pedagógico especializado.

Por sua vez, Alves, Valter e Gomes (2023) destacam iniciativas importantes adotadas pelas professoras de Videira – SC, para a alfabetização e o acolhimento da criança migrante na escola. São elas:

[...] chamar outros estudantes imigrantes que já estão na escola há mais tempo para ajudar na tradução, recorrer à tecnologia, utilizar imagens ou dar um atendimento específico, colocar as crianças imigrantes sempre perto dos colegas para que elas possam socializar com os seus pares. Há também algumas situações, como demonstrado na pesquisa, em que não é proposto nada de diferente para atender as especificidades, pois existe a visão de que o estudante precisa de adaptar à língua e ao padrão dos outros (Alves; Valter; Gomes, 2023, p. 240).

Sobre este último aspecto – do não reconhecimento das especificidades do/a estudante migrante –, Silva e Torres (2024) elencam como demanda indispensável ao campo educacional a busca do reconhecimento e da valorização das diferenças, os quais devem estar presentes tanto na formação dos/as profissionais da educação, quanto nas práticas pedagógicas. Isso porque, “[e]m uma postura que busca tratar a todos de forma igual amplia-se ainda mais o abismo da desigualdade e se reconhece, equivocadamente, que há uma igualdade de acessos nos diferentes campos da vida social” (Silva; Torres, 2024, p. 49).

SUMÁRIO

Portanto, há uma demanda pelo reconhecimento do outro, na sua pluralidade cultural, linguística e humana. “As relações interculturais, centradas em práticas de convivência, diálogo e enriquecimento cultural recíproco, podem facilitar processos de transformação cultural e social entre as culturas envolvidas” (Rosa, 2024, p. 132). Por fim, é preciso pensar a inclusão escolar e os processos de ensino-aprendizagem a partir das questões fulcrais do tempo presente, olhando tanto para a complexidade dos movimentos migratórios quanto para os desafios sociais existentes na sociedade receptora. Ou seja, “[é] possível afirmar que a perspectiva intercultural na educação não pode ser dissociada das questões sociais e políticas presentes em cada contexto” (Rosa, 2024, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tratou da inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes, no Brasil. Teve por objetivo geral analisar a inclusão de crianças e adolescentes migrantes na educação básica brasileira, a partir da identificação do panorama linguístico-cultural, bem como dos desafios e das demandas no processo de ensino-aprendizagem, visando ao pleno exercício do direito à educação.

Na primeira parte, foi apresentado o panorama linguístico e cultural das crianças e dos adolescentes migrantes no sistema formal de ensino brasileiro. Para tanto, trabalhou-se com os dados e as características dos migrantes nas escolas. Verificou-se que, em 2023, havia 188.549 matrículas de estudantes migrantes na educação básica, das quais, 92,88% em escolas públicas. Considerando as nacionalidades, os/as estudantes migrantes são provenientes, expressivamente, da Venezuela, da Bolívia e do Haiti, o que nos aponta para demandas de acolhimento linguístico nas línguas espanhola ou castelhana, francesa, crioula, warao, quéchua, aimara

SUMÁRIO

e guarani, além de outras tantas, em razão da pluralidade étnica contida nestes grupos.

No segundo tópico, estudou-se a barreira da linguagem no contexto do atendimento escolar. Nele, foi possível perceber que, a despeito da garantia do direito à educação ou então do direito de matrícula, considerando a Resolução nº 1/2020 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, não bastam para a efetiva inclusão e escolarização da criança e do adolescente migrante. O Governo Federal brasileiro não dispõe de uma orientação oficial às escolas, para o acolhimento linguístico e atendimento especializado do/a estudante migrante. Na ausência de políticas linguísticas, sobressaem as barreiras da linguagem que afetam, direta e significativamente, o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, na última parte do estudo, foram apontados os desafios e as demandas ligados ao processo de ensino-aprendizagem do/a estudante migrante na escola. Boa parte dos desafios estão relacionados ao idioma, à documentação, ao preconceito, às atitudes discriminatórias, às questões socioeconômicas locais e, sobretudo, à ausência de suporte e programas oficiais que contemplem a formação – inicial e continuada – dos/as docentes. Já as demandas, perpassam por múltiplas ações, ligadas, sobretudo, à elaboração de políticas e metodologias para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem da criança e do adolescente migrante.

Para a realização do estudo, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: considerando o panorama de crianças e adolescentes migrantes nas escolas brasileiras, quais os desafios e as demandas existentes, relativas ao processo de ensino-aprendizagem junto à educação formal de ensino? Obteve-se, ao final, a confirmação da hipótese inicialmente formulada, no sentido de que os desafios e as demandas relacionam-se, prioritariamente, com a barreira da linguagem, necessitando-se, portanto, efetivar o direito linguístico de crianças e adolescentes migrantes nas escolas brasileiras. Essa

SUMÁRIO

efetivação se dá pelo planejamento, a formação e instrumentalização de toda a rede escolar com políticas de acolhimento linguístico e com metodologias e práticas educacionais voltadas à interculturalidade, ao reconhecimento e valorização das diferenças – sobretudo aquelas ligadas à pluralidade cultural, linguística e humana –, não se esquecendo, nesse processo, das questões sociais e políticas do tempo presente. A qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, portanto, demanda a articulação intersetorial das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?** 2019. 211f. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- ALVES, Daiane Capellari; VALTER, Jane Suzete; GOMES, Kelly Aparecida. Alfabetização e letramento de crianças imigrantes: desafios da prática docente. **Revista Poíesis**, Tubarão, v. 17, n. 32, p. 223-243. 2023.
- ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. "Você precisa falar português com seu filho": desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 81, n. 1, p. 167-188. 2019.
- AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. As dimensões da docência no ensino às crianças imigrantes e refugiadas: estudo de caso com professoras em Goiânia. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 762-777, maio/ago. 2021.
- AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 134-146, abr./jun. 2022.
- BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Gabrielle. A imigração venezuelana e o contexto da alfabetização de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de Boa Vista, Roraima, Brasil: um olhar para as considerações da gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-18. 2024.

SUMÁRIO

BARROS, Cíntia; ALVAREZ, Jeniffer; VAZQUEZ, Luciana Elena. **Matriz de Monitoramento Nacional (DTM) sobre a população indígena do fluxo venezuelano no Brasil:** rodada 2023. Brasília, DF: OIM – Organização para as Migrações, 2023.

BENTES, Thaisy; PINHEIRO, Daiane. A língua e a educação de surdos migrantes indígenas matriculados nas escolas de Santarém-Pará. **Revista Geopantanal**, Corumbá, n. 36, p. 140-155, jan./jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

CABRAL, Johana. **O direito à educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil:** por uma Política Nacional de Acolhimento Linguístico, à luz da teoria da proteção integral. 2024. 294 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024.

CUSTÓDIO, André Viana; CABRAL, Johana. A inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados, não-falantes do português: a barreira da linguagem e as demandas no processo de ensino-aprendizagem. **R. Dir. Gar. Fund.**, Vitória, v. 24, n. 2, p. 235-274, maio/ago. 2023.

CUSTÓDIO, André Viana; CABRAL, Johana. O direito à educação de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil: os desafios pela barreira da linguagem. *In:* SILVEIRA, Alessandra; CANO, Carlos Aymerich; LEAL, Rogério Gesta (Coord.). **VII Seminário Internacional Hispano-Luso-Brasileiro sobre Direitos Fundamentais e Políticas Públicas.** Braga: Pensamento Sábio – Associação para o conhecimento e inovação Universidade do Minho / Escola de Direito, 2022.

FABIANO, Maria Lucia Alves; BÓGUS, Lucia Maria Machado. Os desafios da inclusão, acolhimento e ensino da língua para estudantes imigrantes no Brasil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 11, p. 01-23. 2024.

SUMÁRIO

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, jul./set. 2015.

INSTITUTO UNIBANCO. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em Foco**, n. 38, fev. 2018. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_foco-n.38.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU – Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.**, Brasília, ano XXII, n. 41, p. 281-285, jan./jun. 2014.

NOBRE, Jerusa Santos; FREITAS, Cláudia Rodrigues; CECCIM, Ricardo Burg. Acolhida e inclusão: língua familiar e língua de acolhimento a partir de uma narrativa escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 24, n. 82, jul./set. 2024.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; HEIDERIQUE, Dominique Sandra. "A escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o protocolo da polícia federal": criança refugiada e educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 662-678, maio/ago. 2021.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; SANTOS, Natália Mendes dos. A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 728-745, maio/ago. 2021.

ROLDÃO, Sandra Felício; BRANCO, Veronica. **Um olhar para as crianças imigrantes em escolas brasileiras**. Curitiba: Appris, 2023.

ROSA, Carolina Araújo da. **A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS**. 2024. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO. **Revista Presença Geográfica**, Porto Velho, v. 6, esp. 1, jan./jun. 2019.

SILVA, Ana Paula. **Além das aparências: desafios e possibilidades para a escolarização das crianças haitianas em Santa Catarina durante a pandemia de coronavírus**. 2024. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; TORRES, Ana Carolina. Imigrantes e refugiados como desafio pedagógico: práticas docentes em uma escola municipal de São Leopoldo – RS. **Revista Vivências**, Erechim, v. 20, n. 40, p. 39-54, jan./jun. 2024.

VINHA, Luís Gustavo do Amaral; YAMAGUCHI, Isabela Harumi Oshiro. Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. *In*: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020**: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. p. 255-290.

SUMÁRIO

11

*Flávio Santiago
Angelica Materia*

O FAZER EDUCATIVO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES ESTRANGEIROS NÃO ACOMPANHADOS NA ITÁLIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.11

SUMÁRIO

A Itália sempre se destacou como um importante ponto de passagem migratório, no qual chegadas e partidas se sucedem e entrelaçam, impulsionando a mobilidade interna de curto e médio alcance. Essa mobilidade é alimentada não apenas pelos deslocamentos locais, mas também pelos movimentos dos recém-chegados. Assim, os processos de emigração, imigração e migração interna têm sido constantes na história da península, em grande parte devido à configuração de suas fronteiras naturais e à sua posição estratégica no contexto geográfico do Mediterrâneo. A mobilidade interna, frequentemente subestimada e muitas vezes limitada ao período de 1950 a 1980, é um aspecto central e de longa duração na história rural e urbana do país. Este capítulo procura tecer reflexões a respeito do fazer pedagógicos relacionado à prática de educadores com crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados na Itália.

Segundo dados de 2024 da Unicef, mais de 2,6 milhões de pessoas cruzaram o Mediterrâneo de 2015 até 2024, fugindo de guerras, violências e pobreza, na esperança de uma vida melhor na Europa. Entretanto, mais de 29.000 migrantes perderam a vida no Mare Nostrum durante travessias dramáticas ao longo das rotas migratórias do Mediterrâneo. Muitos, em número alarmante, eram crianças, que morreram sozinhas ou com suas famílias. Considerando também as rotas dos Bálcãs Ocidentais, nos primeiros seis meses de 2024, um total de 64.645 refugiados e migrantes chegaram à Itália, Grécia, Bósnia-Herzegovina, Bulgária e Sérvia – os países mais afetados pela emergência –, com 23.845 crianças e adolescentes presentes nesses cinco países até o final de junho, dos quais 23.244 eram não acompanhados.

Conforme reportado pela UNICEF Itália, ao longo de 2024, mais de 43.200 chegadas à Itália foram registradas até 8 de setembro de 2024, incluindo mais de 8.200 crianças e adolescentes, dos quais mais de 5.200 eram não acompanhados, com uma redução significativa em comparação a 2023, quando as chegadas pelo Mediterrâneo ultrapassaram 157.600. Além disso, mais de 173.900

SUMÁRIO

refugiados ucranianos fugiram da guerra, dos quais mais de 49.400 tinham menos de 18 anos. Após o acordo UE-Turquia de março de 2016 e o fechamento das fronteiras balcânicas, a rota do Mediterrâneo Central – da Líbia à Itália – tornou-se a principal via de fuga de guerras, perseguições e desespero. No total, em 31 de agosto, havia 138.213 refugiados e migrantes no sistema de acolhimento italiano, incluindo 20.213 crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados. Em 2023, as chegadas à Itália representaram cerca de 58% do total de mais de 270.100 registrados nas rotas migratórias do Mediterrâneo.

Segundo dados fornecidos pelo Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais Italiano, em 30 de junho de 2024, havia 20.206 crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados na Itália, dos quais 87,8% eram do sexo masculino. A distribuição das faixas etárias era a seguinte: 49,05% tinham 17 anos; 25,59% tinham 16 anos; 9,65% tinham 15 anos; 14,02% estavam na faixa de 7 a 14 anos; e 1,69% tinham entre 0 e 6 anos. Em relação aos países de origem, a maioria dos jovens estrangeiros sozinhos na Itália é de nacionalidade egípcia (19,45%), seguidos por ucranianos (18,86%), gambianos (11,25%), tunisianos (10,62%) e guineenses (8,31%).

O perfil das crianças e adolescentes não acompanhados revela uma realidade complexa e amplamente reconhecida, embora ainda pouco compreendida. Essas crianças e adolescentes vêm de regiões empobrecidas, mas nem sempre são originários de famílias de baixa renda. Ao deixar seu país, enfrentam jornadas frequentemente longas e perigosas, que podem ser também traumáticas, exigindo o pagamento de quantias significativas para as travessias e expondo-os a diversos tipos de abuso. Na Itália, esse fluxo migratório específico remonta ao período pós-Segunda Guerra Mundial, quando o deslocamento populacional era intenso entre países europeus. Com o passar dos anos, o fenômeno se intensificou, impulsionado por conflitos violentos em áreas próximas à Europa Ocidental (Biagioli, 2016).

SUMÁRIO

Muitas famílias enviam seus filhos para a Itália com o objetivo de melhorar sua condição econômica, uma dinâmica que se fortaleceu com o advento das redes sociais, nas quais diariamente jovens que estão na Itália publicam fotos e vídeos que ostentam uma imagem de sucesso, que muitas vezes não corresponde à realidade. Em alguns países, como a Albânia, parecem ser adotadas estratégias mais elaboradas: os jovens são enviados à Itália para passar os últimos anos antes da maioridade, visando uma formação em um sistema escolar superior que lhes ofereça mais opções, com a intenção de retornar ao país natal para trabalhar.

O fenômeno dos fluxos migratórios e a chegada de crianças e adolescentes estrangeiros desacompanhados ao território italiano não é, por si só, um fenômeno novo. A novidade reside, talvez, na conscientização de que tal fenômeno – embora apresente movimento flutuante – possui, em certa medida, um caráter estrutural e impacta a organização nacional, pois se trata de migrações dificilmente previsíveis em termos numéricos e de tipo de chegada.

Muitas das crianças e adolescentes que chegam na Itália partem rumo a países que idealizam como terras de prosperidade e oportunidades econômicas, uma imagem que frequentemente se desfaz ao enfrentarem uma realidade mais dura do que esperavam, geralmente distante de seus sonhos. Para muitos, a imigração significa um caminho de integração complexo, marcado por desafios como a dura sobrevivência nas ruas, exploração sexual e trabalhista e, em alguns casos, o confronto com a realidade do sistema prisional.

A presença de crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados na Itália tornou-se um fenômeno constante e estrutural, integrando-se à migração global e aos processos de globalização que conectam diferentes partes do mundo, marcadas por desigualdades e desequilíbrios. A população dessas crianças e adolescentes em território italiano flutua frequentemente, seja pela chegada de novos jovens, pela movimentação para outros países,

SUMÁRIO

ou por desaparecimentos, o que é especialmente preocupante. A cada ano, muitos dessas crianças e adolescentes desaparecem dos circuitos institucionais, ficando fora de qualquer monitoramento ou proteção. Esses desaparecimentos ocorrem, muitas vezes, devido a deslocamentos voluntários em busca de familiares, compatriotas ou melhores oportunidades de trabalho (Accorinti, 2018).

É importante destacar que a crianças e adolescentes estrangeiros, mesmo que tenham ingressado de modo indocumentado na Itália, têm todos os direitos assegurados pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1990, que também estabelece que todas as decisões a eles relacionadas devem priorizar o “interesse superior da criança”.

O art. 2º da Constituição italiana (Itália, 2018), ao declarar que a República reconhece e garante os direitos invioláveis da pessoa, seja como indivíduo ou no desenvolvimento de sua personalidade, também reconhece a proteção constitucional dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes estrangeiros. Os tipos de autorização de residência disponíveis para estrangeiros menores de 18 anos incluem permissão de menoridade e permissão por motivos familiares.

O sistema de acolhimento dessas crianças e adolescentes é regulamentado pelo art. 19 do Decreto Legislativo n. 142/2015, conforme alterado pela Lei n. 47/2017, e é dividido em estruturas de primeira e segunda acolhida.

ESTRUTURAS DE PRIMEIRA ACOLHIDA:

- Estruturas governamentais especializadas para primeira acolhida, estabelecidas pelo Decreto Legislativo n. 142/2015, art. 19, co. 1.

SUMÁRIO

- Estruturas temporárias ativadas pela "comune" exclusivamente para crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados (MSNA), com capacidade máxima de 50 pessoas, garantindo serviços de primeira acolhida.
- Estruturas autorizadas pelos municípios ou regiões.
- Estruturas emergenciais e temporárias, que incluem acomodações provisórias como hotéis ou outras instalações de pronto atendimento.

ESTRUTURAS DE SEGUNDA ACOLHIDA:

- Estruturas do Sistema de Acolhimento e Integração (SAI), financiadas pelo Fundo Nacional de Políticas e Serviços de Asilo (FNPSA). O SAI visa a transição dos processos de acolhimento de centros especializados para uma abordagem mais ampla, focada na integração local. Esse modelo inclui profissionais que auxiliam nos processos de inclusão, como psicólogos, educadores, assistentes sociais e advogados. De acordo com o Relatório SAI 2023 (SAI, 2024), o sistema acolhe um total de 54.512 pessoas. O SAI organiza seus beneficiários em três macrocategorias: a categoria ordinária, que abrange adultos (mulheres, homens e famílias) e representa 76,9% do total (41.923); crianças e adolescentes não acompanhados (MSNA), que constituem 21,2% (11.550); e pessoas com necessidades de saúde e sofrimento mental, correspondendo a 2% (1.039).
- Estruturas de segunda acolhida financiadas com recursos do Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) e estruturas autorizadas em nível regional ou municipal, que recebem financiamento para o acolhimento de crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados.

SUMÁRIO

Um dos principais pilares educativos voltado às crianças e adolescentes migrantes não acompanhados é fazer com que aprendam a ler, escrever e compreender o idioma italiano. Vale destacar que esses jovens muitas vezes são analfabetos em sua própria língua de origem; portanto, deve-se também buscar construir meios para que consigam autonomia habitacional e um contrato de trabalho (Zammitti, 2017). Dentro desse contexto, a variável “tempo” é talvez a que mais restringe o processo de orientação e integração das crianças e adolescentes, pois geralmente são necessários pelo menos seis meses de estudo da língua italiana antes de propor ao jovem um percurso de inserção no mercado de trabalho e integração em grupos italianos.

O FAZER EDUCATIVO EM CONJUNTO COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES MIGRANTES NÃO ACOMPANHADAS

Diante dos desafios colocados pela vida cotidiana e pela indicação da rede de apoio, que algumas crianças e adolescentes migrantes não acompanhados possuem, estes buscam serviços de acolhimentos a fim de obter documentos e aprender a língua italiana. Para isso, muitos se apresentam à polícia local ou ao hospital.

Os serviços de acolhimentos são variados. Entre eles, temos comunidades de acolhimento e apartamentos de semiautonomia, nos quais existe a figura do educador, que tem como objetivo orientar as crianças e adolescentes migrantes não acompanhados em relação aos cuidados básicos relacionados a higiene, limpeza da estrutura de acolhimento e preparo da alimentação, bem como proporcionar e planejar projetos educativos que possibilitem uma inserção no novo

SUMÁRIO

território italiano. Entretanto, para que isso corra de modo acolhedor, como destaca Freire (1996), é fundamental que a prática educativa esteja aberta à diversidade presente no mundo, ao outro, ao diálogo e à construção coletiva do saber.

Como destaca Silva (1987, p. 11), a:

educação é um processo inesgotável, inacabado que opera na experiência, nas relações com os outros, no dia a dia, e se concretiza numa maneira de se engajar no mundo, de tomar posição frente à situação humana. Educação é formação de identidade no seio de uma cultura, é assimilação e reconstrução dessa cultura, é compreensão de outras culturas.

Ainda de acordo com a autora:

educação é o ato de construir o nosso modo próprio de ser, juntamente com quem convivemos, ao assumirmos com eles os destinos do nosso grupo, nossa classe social, nossa comunidade. É vivência que permite tomar consciência do mundo, das coisas, das pessoas, das relações que entre eles se estabelecem, e assim tomar consciência de si próprio (Silva, 1987, p. 64).

Em inúmeros casos, o aspecto educativo pode parecer invisível, mas a prática cotidiana constrói laços que contribuem com o acolhimento e a inserção dessas crianças e adolescentes migrantes não acompanhadas. Como destaca Agostinnetto (2017), o educador vive a cotidianidade da relação e não a excepcionalidade do acolhimento especializado, caracterizado pela continuidade, mas também por tempos e espaços definidos, distintos da vida cotidiana.

Vale também destacar que os processos educativos, conforme apontam Gonçalves Júnior, Carmo e Corrêa (2015, p. 176-177):

[...] ocorrem em uma relação mútua de aprendizagem e não só em uma situação em que um ensina ao outro, tendo como pressuposto fundamental para seu

desenvolvimento o diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida para a cooperação, superação, o ser mais, demandando autonomia, possibilidade de decisão e de transformação.

A experiência educativa é uma experiência inteligente, da qual o pensamento participa por meio de uma ação reflexiva, permitindo perceber relações de continuidade antes não percebidas. A tarefa do educador, segundo Dewey (1971), é identificar a direção em que essa experiência avança.

Ao educador, cabe a tarefa de construir percursos de acessibilidade, desenhar mapas de mobilidade entre as demandas de diferentes necessidades específicas, conectando-as de forma orgânica à identidade do indivíduo, sem se eximir de suas responsabilidades, delegando a eficácia ao especialista do que ocorrem no dia a dia. Os processos educativos vão se desdobrando no fazer cotidiano, como destacam Silva e Araújo-Oliveira (2004): as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida.

A atenção ao fazer educativo permite a descoberta, ou mesmo abertura, de novos caminhos que tragam possibilidades de experienciar, refletir e construir um processo de acolhimento e inserção das crianças e adolescentes migrantes não acompanhados. Esses movimentos se desdobram em processos educativos, os quais anunciam vidas que buscam a efetivação da cidadania, pautada no respeito da humanidade de cada sujeito, por meio da prática social da convivência, marcada pelo diálogo, pelo respeito, mas também por conflitos. São construídas relações que visam a construção de uma sociedade mais justa e equânime, a qua estabelece como princípio básico o respeito à interculturalidade, à diferença e à diversidade. Vale destacar, como apontam Oliveira *et al.* (2014, p. 19), que é nos “processos educativos em que as pessoas vão construindo jeitos de ser, viver, conviver umas com as outras”.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

O educador, ao reconhecer uma necessidade, deve ser capaz de coletá-la, interpretá-la, torná-la inteligível para o usuário e propor percursos de compartilhamento, cuidado e solução, orientando medos, esperanças e projeções em uma dimensão empática e realista.

Entre as funções educativas do educador, podemos destacar:

- Facilitar a inserção social e profissional das crianças e adolescentes migrantes não acompanhados sob sua responsabilidade por meio de formação teórica e prática, após um cuidadoso conhecimento das oportunidades oferecidas pela região.
- Fazer com que todas as crianças e adolescentes migrantes não acompanhados da comunidade respeitem as normas gerais compartilhadas para uma convivência respeitosa e construtiva.
- Dedicar momentos para conversas pessoais, colocando-se como referência.
- Oferecer suporte na gestão da vida cotidiana, atendendo suas solicitações de vestuário ou produtos de higiene pessoal.
- Manter um monitoramento constante, elaborando de forma contínua os Planos Educativos Individualizados (PEI) e os relatórios.

É evidente que a prática educativa se faz mais densa, com nuances cotidianas que transbordam as linhas que delimitam burocraticamente o fazer pedagógico de um educador. No entanto, é importante sempre termos em mente que a dimensão da prática educativa requer competências reflexivas – não é somente campo de aplicação teórica ou a execução de uma política pública. A prática educativa, nesse contexto, revela-se como um campo de reflexão prática, com toda sua complexidade, autonomia e especificidade em relação à dimensão teórica.

O ENCONTRO INTERCULTURAL E O FAZER PEDAGÓGICO

A pedagogia intercultural – que, entre outras coisas, coloca a Pessoa em sua forma mais plena no centro – representa hoje a resposta pedagógica mais adequada às novas situações que estão ocorrendo no mundo. A globalização dos seres humanos, a convivência de diferentes costumes, línguas, religiões e modos de viver impulsionaram os profissionais do setor a questionarem cada vez mais: quais são os novos desafios educacionais?

Fazendo uma pequena enquete com quatro crianças de nacionalidades diferentes no pequeno vilarejo onde moro, na província de Cremona (e sei que isso não tem valor científico!), perguntei a elas, durante uma tarde de brincadeiras no parque, o que pensavam sobre as diferentes culturas que coexistem no mesmo território. O idioma usado com elas, certamente, não foi este! Com a espontaneidade que as caracteriza, as crianças me responderam que acham legal ouvir diferentes línguas e que nunca haviam comido em suas próprias casas alguns dos pratos que comem na casa dos amigos.

Agora, não gostaria de mudar o foco deste texto para as crianças e o que pensam sobre a interculturalidade – embora fosse maravilhoso dar espaço a suas vozes e histórias –, mas isso me serviu como ponto de reflexão e me levou a questionar se muitas vezes não somos nós, adultos (com nossa história, nossos sentimentos, nossos preconceitos e o condicionamento social), que consideramos o Outro como Estrangeiro, como ameaça, em vez de um Valor Adicionado, uma riqueza e uma oportunidade de diálogo entre culturas.

Falando sobre pedagogia intercultural – tema sobre o qual sempre se escreveu muito –, hoje estamos cada vez mais caminhando na direção em que é possível, embora ainda com dificuldades, falar de uma Integração Interacionista, isto é, Pessoas pertencentes a grupos

SUMÁRIO

SUMÁRIO

étnicos e culturais diferentes que buscam interagir demonstrando curiosidade e não julgamentos de valor em relação a ideias, valores, normas, costumes e significados.

Até agora, escrevi poucas linhas sobre a Intercultura; agora é o momento de essa palavra se “fundir” com Adolescência. Há mais de três anos, trabalho como educadora em uma comunidade educativa que também acolhe MSNA. Acredito que seja necessário refletir sobre esse termo usado, mas não é o momento.

Falar de adolescência significa, primeiro, questionar o significado da palavra. Faço isso começando por sua etimologia: *adolescens*, que é o particípio presente de *adolescere*, um verbo composto de *ad* (intensificativo) e *alere* (nutrir). O adolescente, então, é aquela Pessoa que ainda está se nutrindo. Dito assim, reflete bem a ideia da Beleza que isso implica, mas também o grande esforço necessário para, então, “se acomodar” à mesa dos adultos.

A adolescência é – ou pelo menos deveria ser – a fase da descoberta, da busca pelo próprio eu, do desejo de conhecer os próprios limites e talvez ultrapassá-los; é a fase em que as emoções são incompreensíveis, incontroláveis, incríveis. Tudo assume novas formas, muda-se o modo de ver as amizades, começam os primeiros amores, a sexualidade, o corpo que muda. Dentro dessa “explosão”, inicia-se uma das principais tarefas do desenvolvimento adolescente: afastar-se do sistema de valores familiar, metaforicamente “lutar” com os pais, feri-los nos pontos que mais doem, observar suas reações, desestabilizá-los.

Ora, tudo isso exige o dobro do esforço quando ocorre dentro de uma Comunidade Educativa.

Deixo alguns pontos de reflexão a partir das histórias que vi nesses anos: chegar a um novo Lugar aos 14 anos e se sentir já grande para a família de origem, mas “descobrir” que não é bem assim (aqui deveríamos nos perguntar o que significa ser grande?);

SUMÁRIO

precisar criar laços com a equipe educativa em uma fase da vida em que os laços deveriam ser “destruídos” para escrever o romance da própria Vida em uma fase maravilhosamente complicada. Imaginamos todos o quanto é complicado tentar manter tudo isso, as emoções que se experimentam.

Ser adolescente já é um grande desafio, mas ser adolescente “estrangeiro não acompanhado” em uma Comunidade é três vezes mais difícil e requer uma série de reflexões por parte da equipe educativa. Se de um lado estão os jovens com suas histórias e vivências, do outro estão os educadores com seus Sentimentos e as competências que os caracterizam.

Acredito, antes de tudo, que a Curiosidade seja um Valor acrescentado no campo educativo. Além disso, é importante reconhecer a Identidade de uma cultura (especialmente ao trabalhar em uma Comunidade que acolhe crianças e adolescentes não acompanhados), valorizá-la e colocar-se numa posição de escuta, para que os adolescentes possam manter um vínculo com a cultura de origem e, ao mesmo tempo, experienciar uma Troca cultural com o Lugar onde escolheu viver. Entre os exemplos que me vêm à mente, penso que a culinária pode criar um momento de integração e compartilhamento de sabores, momentos e lembranças, mas também o diálogo durante as diversas atividades, ou durante os jogos, ou numa noite de verão no jardim, observando as estrelas enquanto se recorda a longa e tão esperada viagem para chegar ao local escolhido, e, ao mesmo tempo, o medo do que virá.

Em um projeto com uma criança ou adolescente estrangeiro não acompanhado, é necessário lembrar o papel da família de origem e fazer com que haja um envolvimento, o que nem sempre é fácil. Na prática educativa muitas vezes é possível observar que os adolescentes tendem a separar sua vida “privada/familiar” da vida “na Comunidade”; isso nem sempre ocorre, mas é um desafio educativo promover o envolvimento ativo e participativo das famílias.

SUMÁRIO

A barreira linguística é, sem dúvida, um grande obstáculo para a família e para os jovens. Contudo, é surpreendente ver como, em pouco tempo, os jovens aprendem a língua do lugar onde vivem!

Ser adolescente e um estrangeiro não acompanhado significa que os Adultos deveriam buscar promover integração social e bem-estar emocional, inclusive com o apoio de políticas educacionais inclusivas.

Seria fácil, nesse ponto do texto, fazer uma lista de como deveria ser um bom educador, mas imagino que não o farei. Cada educador traz seu Ser como Pessoa e a profissionalidade que se constrói por meio do estudo, dos colegas, da curiosidade, da experiência e do desejo de descobrir.

Em linhas gerais, gosto de pensar que uma boa dose de empatia é necessária para compreender e compartilhar os sentimentos dos menores, para conseguir criar um vínculo que nos permite Sentir. Além disso, a escuta ativa desempenha um papel importante com os jovens em geral – prestar atenção a suas necessidades, palavras, sonhos e desejos é útil para compreender sua linguagem, feita, às vezes, de silêncios, de raiva, mas também de muita esperança.

Para que o trabalho seja feito da melhor forma, é importante não perder de vista a valiosa oportunidade que o trabalho em equipe oferece: não se está sozinho, está-se junto, e juntos se tenta dar sentido ao pensamento educativo e, depois, à ação. Trabalhar em equipe significa ter a possibilidade de trabalhar de forma harmônica por meio de trocas, contribuições, confrontos – às vezes divergentes – sugestões, opiniões e pensamentos sobre um evento/situação.

Ser educador significa ser uma pessoa flexível, dinâmica, que promove uma cultura por meio do intercâmbio, da comunicação, da construção de um pensamento, do apoio emocional, da formação ao longo da vida. Agora, nem sempre é fácil juntar tudo o que foi escrito acima. Gosto de pensar que toda vida é fundada

SUMÁRIO

nas diferenças – sejam elas linguísticas, religiosas, étnicas, culturais, sexuais, comportamentais, sociais – e que o grande e difícil papel de quem trabalha no setor educativo é fazer com que todas as realidades possam se comunicar entre si, descobrindo-se com respeito e curiosidade desde que se é criança.

Acredito que os adolescentes de hoje tenham todas as capacidades para promover um senso de interculturalidade útil para todos no futuro, e a nós, educadores, cabe a tarefa de acompanhá-los e, às vezes, nos colocar de lado, pois seus sonhos e ideias são como borboletas.

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

A complexa experiência migratória na Itália, especialmente para crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados, reflete a profundidade e os desafios de um fenômeno cada vez mais estruturante na sociedade italiana. A posição geográfica da Itália no Mediterrâneo fez dela um ponto crítico de trânsito e acolhimento de migrantes, moldando sua história e evidenciando a necessidade de respostas pedagógicas sensíveis e inclusivas para enfrentar as especificidades desta realidade.

O educador serve como apoio no desenvolvimento de habilidades de autonomia e inserção social. Nesse contexto, o papel pedagógico é ampliado para englobar o desafio de conectar culturas, promover a continuidade dos laços familiares e valorizar as identidades culturais dos jovens.

Diante das vulnerabilidades enfrentadas por essas crianças e adolescentes, o processo de acolhimento e educação exige mais do que simples adequações estruturais – é uma construção cotidiana e contínua de compreensão mútua, empatia e apoio prático.

SUMÁRIO

Por meio da interculturalidade e da inclusão, esse fazer pedagógico não apenas contribui para o crescimento individual das crianças e adolescentes migrantes, mas também fortalece a sociedade italiana ao agregar novas perspectivas e abrir caminho para uma convivência harmoniosa e enriquecedora.

REFERÊNCIAS

ACCORINTI, Marco. **Le politiche di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia**. Roma: Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, 2018.

AGOSTINETTO, Luca. La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. **Studium Educationis**, Padova, v. 18, n. 3, p. 61-72, out. 2017. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2910>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BIAGIOLI, Raffaella. Sfide pedagogiche e integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati. Una ricerca in Toscana. **Problemi della Pedagogia**, Roma, p. 221-248, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GONÇALVES JÚNIOR, Luiz.; CARMO, Clayton. S.; CORRÊA, Denise. A. Cicloviagem, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. **Licere**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 173-208, 2015.

ITÁLIA. **Costituzione della Repubblica**. Roma: Senato della Repubblica, 2018.

ITÁLIA. **Decreto Legislativo n. 142, de 18 de agosto de 2015**. Disposizioni urgenti in materia di protezione dei minori stranieri non accompagnati. Disponível em: [<https://www.normattiva.it>] (<https://www.normattiva.it>). Acesso em: 9 nov. 2024.

ITÁLIA. **Legge n. 47, de 7 de abril de 2017**. Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati. Disponível em: [<https://www.normattiva.it>] (<https://www.normattiva.it>). Acesso em: 9 nov. 2024.

SUMÁRIO

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DAS POLÍTICAS SOCIAIS (Itália). **Dados sobre a presença de menores não acompanhado**, em 30 de junho de 2024, totalizando 20.206. Disponível em: [https://www.lavoro.gov.it] (https://www.lavoro.gov.it). Acesso em: 9 nov. 2024.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de *et al.* **Processos educativos em práticas sociais: pesquisa em educação**. São Carlos: UFSCar, 2014.

SAI. **Rapporto annuale SAI. Edizione XXII**. Rete SAI, Ministero dell'Interno, 2024. Disponível em: https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2024/07/Rapporto-SAI-2023-XXII-edizione.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.

SILVA, Petronilha Beatris Gonçalves. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro**. 1987, 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SILVA, Petronilha Beatris Gonçalves.; ARAÚJO-OLIVEIRA, Stella. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. *In*: ENCUESTRO – CORREDOR DE LAS IDEAS DEL CONO SUR "SOCIEDAD CIVIL, DEMOCRACIA E INTEGRACIÓN, 6, 2004, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideu: Ediciones UCSH, Universidade Católica Silva Henríquez, 2004.

UNICEF. **Convenção Sobre Os Direitos da Criança**. Portugal, 1990.

UNICEF. **Rifugiati e Migranti in Europa**. 2024. Disponível em: https://www.unicef.it/emergenze/rifugiati-migranti-europa/. Acesso em: 30 dez. 2024.

ZAMMITTI, Andrea. Pratiche qualitative per l'orientamento professionale con Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA). *In*: OXFAM ITALIA. **Itinerari in Costruzione Casebook: strumenti e percorsi per l'orientamento dei migranti**. Arezzo: Theleme, 2017. p. 31-43.



12

*Janaína Moreira Pacheco de Souza
Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga
Yasmin Postiga da Fonseca*

UM MERGULHO SOBRE SI:

**A CONSTITUIÇÃO DAS NARRATIVAS
E ALTERIDADES EM SITUAÇÃO
DE MIGRAÇÃO/REFÚGIO
DE CRIANÇAS NA ESCOLA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.12

- *Meu coração é grande, cabe todo mundo.*
- *Como una casita?*
- *Sí!*
- *Mi casita!*

(Chiquillo - 7 anos)¹

SUMÁRIO

O CONTEXTO DA PESQUISA. POR QUE NARRAR NOSSAS EXPERIÊNCIAS?

Essa reflexão se propõe a trazer à tona algumas de nossas experiências em uma escola pública da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, a qual recebe um número significativo de matrículas de crianças imigrantes oriundas da Venezuela. Consideramos essa escola um lugar de intencionalidades pedagógicas, reflexões contemporâneas, cotidianos desconfortos, com desafios antigos e atuais, mas, sobretudo, um lugar de acolhida que estende suas mãos até as nossas para pensarmos juntas a inclusão educacional daqueles que buscam no Brasil uma nova oportunidade de vida. A nossa entrada como pesquisadoras naquela instituição nos torna partícipes de muitos educadores que buscam conhecer as inúmeras questões que afetam quem chega, quem passa e quem fica na referida escola.

Nossas reflexões sobre a temática da imigração e refúgio se iniciam a partir dos projetos intitulados “Estudos sobre o cenário da alfabetização de crianças em situação de migração/refúgio nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro”; “A formação de Leitores e Escritores: modos individuais de representação da docência e dos processos de aprendizagens na área de

¹ Trecho de um diálogo com uma das crianças durante o projeto realizado na escola - transcrição realizada no caderno de campo. O nome da criança é um pseudônimo escolhido pelas autoras com a finalidade de preservar a identidade.

SUMÁRIO

linguagem”² (PRODOCÊNCIA - UERJ) e “Demandas atuais do processo de inclusão escolar de alunos oriundos de fluxos migratórios matriculados em escolas do Rio de Janeiro”³, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPed), tornando-se cara para nós no momento em que nos deparamos com a pesquisa como um exercício de alteridade, a qual busca se aproximar daqueles que perderam referências ao longo das migrâncias na última década, em uma guerra que se arrasta em torno de representantes que proferem, em alto e bom tom, para o mundo inteiro ouvir, o discurso do “banho de sangue”, caso suas políticas não sejam garantidas.

Nos aproximamos, em especial nesta pesquisa, daquelas crianças que fugiram desse lugar junto aos seus familiares em busca de dias melhores. Crianças essas cujas palavras precisam nascer do silêncio - que só o acolhimento e o afeto farão ressurgir. Nos aproximamos das histórias de famílias que fogem e deixam tudo para trás, vivendo um dia de cada vez, num bravo exercício de recomeço. Nos aproximamos, com essa pesquisa, de crianças que chegaram até nós com olhar de “querer ser percebido sem rótulos”, o que parece paradoxal dentro de uma cultura escolar que apresenta, mesmo na contemporaneidade, discussões incipientes sobre questões étnicas, raciais e de gênero, corroborando para que ainda haja tensões e conflitos. Uma das questões que justifica essa incipiência é ausência de uma educação intercultural que privilegie, segundo Candau (2009, p. 170):

[...] um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc. (2009, p. 170).

2 Projeto coordenado pela Professora doutora Paula da Silva Vidal Cid Lopes no Programa PRODOCÊNCIA - Professora Associada do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

3 Projeto financiado pela Bolsa APQ1/ FAPERJ.

SUMÁRIO

Nosso intuito neste texto não é apresentar narrativas de professoras pesquisadoras observadoras, pois elas não dariam conta de pegar as histórias dessas crianças vítimas de crise humanitária pelas mãos, não dariam o abraço necessário e não potencializariam as vozes que tanto se calam nas salas de aula. Nossa opção sempre foi dialogar com essas crianças por meio de encontros literários, a fim de que os textos pudessem tocá-los de alguma maneira, puxando os fios das histórias que lhes interessam e os desejos que surgem, dialogando com cada um deles a partir do encontro com suas experiências da infância. O texto literário tornou-se em nossa vivência na escola ponto de rizoma, o qual não sabemos onde começa ou onde termina. O que aprendemos com essa experiência foi que a literatura serviu de instrumento para presentificar a sutileza dos momentos, tomando para si a máxima de que todo o ato estético é político (Candido, 1995).

Os livros literários que serviram de base para leituras, debates e reflexões em nosso projeto foram as seguintes obras: "A Grande Fábrica de Palavras" (Lestrade, 2010), em duas versões: uma em português, outra em espanhol; "O Livro Maluco das Poções Mágicas" (Cunha; Massarani, 2019); "Mis Deseos" (Gluck, 2021); e "Lá vem o Homem do Saco" (Rennó, 2013), como gesto de escuta, acolhimento e potencialização do dizer, tendo em vista que a literatura possibilita ser a porta de entrada para falarmos daquilo que nos instiga (Bajour, 2012).

Todas as narrativas das crianças que aqui serão apresentadas se ancoram em encontros literários que tivemos em uma turma do 2º ano do ensino fundamental 1 e de atividades direcionadas ao atendimento individualizado direcionado a crianças venezuelanas. Nos propomos a criar composições potentes nestes encontros, a partir da perspectiva de Deleuze (2002, p.25), ao anunciar que, "[...] quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente". Para conversar com essas narrativas, recorreremos

SUMÁRIO

também a registros realizados em diário de campo e diálogos com teóricos do campo das narrativas (Abrahão, 2004; Bragança, 2018; Josso, 2012; Pineau, 1988; Ricoeur, 2007; 2010; 2014;).

Uma questão que se tornou evidente para nós durante o projeto, e que gostaríamos de anunciar logo de início para que o nosso interlocutor mergulhe neste texto foi que, ao buscarmos o diálogo com a literatura infantil, encontramos crianças silenciadas em territórios desconhecidos. Caminhar com e pela literatura provocou, conforme sinaliza Couto (2020, p. 60):

[...] buscar outros encontros, desta vez, com a infância das crianças migrantes, que carregam consigo tantos começos: encontros com diferentes línguas, com as fronteiras, com os territórios, com cores, gestos, sabores...nem me atrevo a colocar um ponto final nas experiências. Não tenho, mesmo, a impressão, a necessidade ou a intenção de nesta escrita esgotar a língua, de produzir Respostas, Verdades, Pontos Fixos. Esgotar a língua é impossível, ela sempre flexiona, parte e produz outros. A língua é infinita. Penso que os movimentos dos encontros com as crianças migrantes também.

Dessa maneira, convidamos nosso interlocutor a sentir esses encontros com e pela literatura, os quais se tornaram mares que oportunizaram mergulhos pelas individualidades dessas crianças advindas de uma crise humanitária que apaga identidades.

O DESAFIO DE MERGULHAR NAS ENTRELINHAS

Quando aprendemos a mergulhar? Certa vez, ouvimos dizer que para mergulhar é preciso primeiramente molhar os pés, sentir a profundidade da água, sua temperatura, observar as ondas,

SUMÁRIO

reconhecê-las enquanto parte do oceano, que por sua vez é vivo, mutável e instável. Mergulhar implica conhecer e o processo de conhecer algo é lento, necessita de atenção e cuidado, pois nos colocamos em risco ao mergulharmos em águas desconhecidas, especialmente se não sabemos nadar. Mas não estamos falando de água aqui. Estamos falando sobre um “novo” cenário que tem ocupado espaço nas ruas, nos canteiros de obras, nos hospitais, nos abrigos e, nesta reflexão, em especial, na escola: a chegada de sujeitos oriundos de fluxos migratórios no espaço nacional. São adultos, idosos, adolescentes, crianças, brancos, negros, amarelos, por vezes invisíveis e indizíveis, gordos, magros, amorfos, fora das margens, ou muito bem margeados, quando estatelados no chão da fronteira. Sentem fome, sentem dor, sentem alívio, sentem frio, sentem angústia, sentem e sentem. Sentem-se e mantenham a calma, o caminho ainda é longo.

A experiência de “estar” estrangeiro é uma roupagem hostil e fria, porque o que é estranho desloca, afasta qualquer oportunidade de aproximação daqueles que, acomodados em seus confortáveis trajes tradicionais, não se sentem prontos para dar uma chance à mudança. É profundamente incômodo reprogramar a rota e desbravar novos caminhos. Parece extremamente perigoso e, seguir no conhecido é a opção mais segura, principalmente para quem já está em uma corda bamba sobre o precipício. Talvez seja esse o pensamento da escola que, ao deparar-se com um pequeno migrante, já abandonada pelos órgãos governamentais do país de origem, escolhe (seria uma escolha?) ater-se à integração dessa criança, deixando questões tidas por secundárias, como identidade cultural e língua materna, em *standby*. Essa escolha, inconsciente em alguns casos, é o que mina as possibilidades de sobrevivência daquele sujeito que vê na escola uma chance de nova vida. Ser criança refugiada é, antes de mais nada, ser criança, e identidade não é uma questão para ficar em segundo plano, justamente porque

SUMÁRIO

é somente a partir dela que nos colocamos no mundo enquanto indivíduos revestidos de si.

A grande questão que impede os momentos de revestir-se de si e mergulhar no estrangeiro é que a escola pública está sempre na base da ampulheta, sendo afogada pelos grãos do tempo que sobre ela impõe metas a bater e expectativas irreais, isso com pouco ou nenhum aparato. Aqui pontuamos que é de profunda apatia e desconhecimento impor a culpa nos docentes que se deparam com a nova realidade, visto que, assim como o país e a escola são novos para o pequeno migrante, o conceito de refugiado e o contexto da sala de aula multinacional e multilíngue também é novo desafio para o professor. Então como equilibrar o conflito entre as obrigações impostas por aqueles que não estão na escola, mas nela mandam, e o compromisso para com as crianças, sejam elas brasileiras ou não, de garantir seu direito à identidade pessoal e cultural pontuado como um dos pilares fundamentais para a garantia dos Direitos Humanos?

É sob essa questão que nos inserimos neste espaço diversificado que escolhemos ocupar enquanto educadoras-pesquisadoras. Perante a concepção da criança enquanto sujeito social que atua no/ sobre o mundo a partir de suas narrativas identitárias, apoiamos-nos na literatura infantil como “pontapé” do processo de reconstituição do sujeito enquanto locutor e personagem principal de sua história. Enxergamos nas narrativas literárias e identitárias infantis um processo de identificação em contexto de mobilidade, onde aprendemos a resistir, subverter e re(existir), com a certeza de que a sala de aula é palco possível para esse (re)encontro.

Ao pensarmos sobre a língua salientamos, também, que entre compreender o que sentimos e expressamos nossas histórias de vida, somos atravessados pelo processo da linguagem. Não há narrativa do sujeito que não esbarre no atravessamento das linguagens

SUMÁRIO

estabelecidas no território sob o qual residimos. Em uma compreensão ricoeuriana de um enxerto da linguagem na teoria hermenêutica (Ricoeur, 2014) nos comunicamos por meio da língua, e é na tradução, que realizamos entre os sentidos do vivido e o repertório linguístico utilizado. Assim, toda narrativa caminha com uma dupla vertente na acepção da proposição que traz um aspecto de compreender-se como sujeito falante que utiliza um novo idioma para reinterpretar sua vida e como uma reelaboração de si atravessado pelo contexto territorial no qual está inserido.

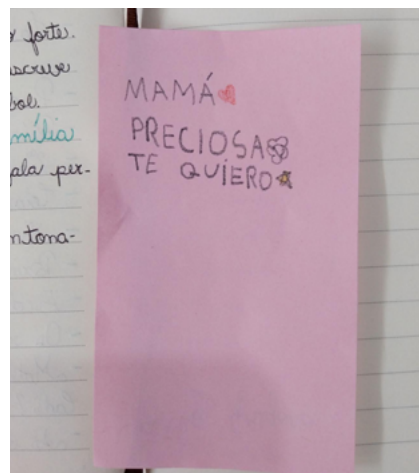
Traçando um paralelo aos dizeres no portão da Operação Acolhida em Pacaraima (RR) sobre manter a calma, controlar, filtrar e confinar, sendo “[...] uma determinação para enfrentar a situação de liminaridade e seus efeitos” (Paraguassu, 2022, p. 32), e instituição escolar, na qual segundo “[...] nossa concepção de ensino, pede-se ao professor que seja capaz de controlar, planificar e avaliar o processo de aprendizagem durante todas as etapas, do princípio ao fim, sem que nada saia do controle.” (Reyes, 2012, p. 21), buscamos por meio das literaturas selecionadas “perder o controle”, pois é somente a partir dos devaneios, historietas e relatos pessoais que começamos a “molhar os pés”. É ouvindo as entrelinhas, que nascem a partir dos contos, que conhecemos nossos alunos. Remando na contramão das expectativas capitais que pontua Mohammed ElHajji (2013), citado por Paraguassu (2022), no trecho abaixo, tomamos a literatura por ferramenta, que Reyes (2012, p. 9) discorre como uma literatura que “[...] não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares;”, sendo ela linguagem, e linguagem é conexão.

[...] ao mesmo tempo em que nações atraem imigrantes para beneficiarem-se do conhecimento custeado em outros países e suprir carência de profissionais qualificados pelo envelhecimento da população, também endu-
recem as suas leis de imigração e refúgio, para melhor

Em um mundo onde a história não leva em conta a perspectiva infantil, pensar questões como “palavras que me são caras”, desejos e temores, afetuosidade e identidade em sala de aula, propondo aos nossos estudantes brasileiros e migrantes que apoderem-se desses conceitos e tracem suas próprias narrativas, é subversivo, foge às demandas previstas para o espaço escolar e potencializa a formação que não exclusivamente a do aluno, mas do “professor de fronteira”, o qual pode ser compreendido tanto como aquele que atua nas fronteiras físicas, quanto nas subjetivas, dentro da escola.

255

Figura 2 - Exemplo de uma das “palavras caras” escrita por uma criança venezuelana



Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024).

Figura 3 - “Poção de dar volta ao mundo” - Produção textual que representa o desejo de uma das crianças venezuelanas (para reencontrar o pai na Venezuela)



Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024).

SUMÁRIO

Esse movimento de abertura à trajetória de vida da alteridade desse outro só é possível quando nós, profissionais em movimento de formação permanente (Pineau, 1988), e no interior de nossa profissão, desenvolvemos o processo de escuta sensível (Barbier, 1998) em partilha. A escuta sensível deriva da compreensão de que não basta estarmos em contato com os sujeitos é preciso estarmos abertos para o saber advindo das experiências narradas e sobretudo para a compreensão existencial do sujeito que se coloca como autor ao narrar sobre si.

A experiência com a diversidade do dia a dia nos possibilita ouvir de uma criança tida por brasileira que ela “não é daqui”, pois vendo seus colegas venezuelanos e argentinos tendo suas individualidades respeitadas e potencializadas, nos conta que é adotado e que vem de outro país. É viabilizando que o espaço da sala de aula seja de liberdade para o contar, que escutamos a assombrosa *leyenda del Silbón*⁴, e contando sobre seus medos, uma aluna diz que dorme com uma pelúcia *vieja*, culminando no desabafo de que, diante de uma avaliação na qual teria de fazer uma boneca, não tem material em casa e sequer tempo para fazê-la.

No desenho e na escrita, a oficina possibilita que se materialize o que é importante narrar neste momento. As figuras 2 e 3 evidenciam por meio das linguagens a referência aos pais. Elas expressam uma parte da identidade individual ligada à família ao mesmo tempo que marca a ausência do pai. Podemos pensar, como nos orienta Simone de Beauvoir (1970) ao falar sobre o signo da mulher, de estarmos muitas vezes em situação. A conceito de situação com a qual Beauvoir trabalha entende que diferente do gênero masculino, as mulheres tendem a direcionar as suas vidas mediante as formas de organização familiar. Ela constata que é são as mulheres responsáveis pelo cuidado dos integrantes do núcleo familiar e as dificuldades atravessadas pelo grupo tem um impacto

SUMÁRIO

muito maior nas escolhas de um gênero do que do outro. A autora defende na obra "O segundo sexo" que é o feminino que se mantém presente para as futuras gerações e é responsável pela criação e sustento das crianças. Sobre elas, as mulheres, recaem a tarefa de lutar por um espaço propício ao desenvolvimento e à esperança de um futuro melhor, além de recair os condicionantes não apenas subjetivos, como também de classe, gênero e sociais. Estar em situação, nessa perspectiva, significa que a figura materna está suscetível às escolhas momentâneas que dizem respeito ao que é possível ser feito com as condições materiais com as quais nos encontramos em diferentes momentos de nossas vidas. Portanto, a mãe também é elo entre a vida vivida e a ancoragem do presente, é nessa figura que recai e sustenta a vida nesse outro território. Essa maneira de acesso à vida também pode ser visualizada através de *La Muñeca*.

Figura 4 - *La muñeca* (boneca construída com a criança nas atividades do projeto)



Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024).

SUMÁRIO

Através da escuta sensível, desinteressada da concepção da criança na sala de aula enquanto sujeito passivo, atuamos em uníssono com estas crianças, respeitando o espaço pelo qual se inserem neste mundo, derramando-se em narrativas que emergem por meio de lápis de cor, canetinhas, papéis coloridos, agulhas, linhas e uma boa história. São nas atividades propostas, cujas reflexões suscitam desejos, que encontramos ressignificações, formas de possibilitar ao pequeno migrante de colocar-se enquanto sujeito que sonha, sente e atua. É a partir de seu desabafo que *Caribay*⁵ (11 anos - Venezuelana) nos mostra como acessá-la fundamentando-se na oficina de confecção de bonecas. Toda a construção identitária da boneca, que viria a ser seu alter ego livre e infante, ressignifica sua experiência com o que diz, com o que faz na escola e com seus desejos. O que viria a ser uma simples atividade, intervém diretamente na resolução de conflitos internos e revela o mundo no qual *Caribay* gostaria de viver.

Narrar, portanto, é transbordar daquilo que já não nos cabe no peito, das expectativas, frustrações e constatações, tudo aquilo que nos marca no mundo. *Caribay* narra não somente sua realidade, mas aquela que almeja, manifestando sua identidade enquanto criança que deseja para si o que seu alter ego, que ela denomina Eva (homenageando sua amiga deixada para trás na Venezuela), possui: liberdade, reconhecimento, esperança, amizade e empatia. Eva é espelho, companhia e vislumbre de um futuro melhor, subjetividades vertidas em tessituras de linhas e palavras que encontram na escuta afetiva um colo, um lar, *una casita*. A identidade narrativa de *Caribay* nos encontra no seio sensível daquelas que ainda caminham na praia, molhando os pés e que, com auxílio dos pequenos migrantes, aprendem a mergulhar neste vasto oceano que a literatura permite navegar.

5

Pseudônimo adotado para criança em questão baseada na lenda folclórica venezuelana "*Caribay y las cinco águilas blancas*".

OS SENTIDOS DAS IDENTIDADES NARRATIVAS: O ENTRELAÇAR DO CORPO BIOGRÁFICO QUE NARRA A EXISTÊNCIA DE SI

SUMÁRIO

Compreender e explicar são processos implicados de sentidos do ser. Paul Ricoeur ao falar da composição da narrativa nos apresenta a identidade narrativa (2010, 2014) e defende a díade compreender/explicar com o processo pelo qual todos nós lançamos mão para que possamos pensar sobre nossa trajetória como sujeitos cognoscentes no mundo. Segundo Ricoeur, a identidade narrativa é composta por duas identidades: *Idem* e *Ipse*. A mesmidade - movimento da identidade *idem* - produz uma identidade fixa que demarca acontecimentos que são imutáveis (mudanças, nascimentos, mortes etc.) e são marcos fundadores dos sujeitos sobre os quais não há mudanças em sua trajetória de vida. Em outro polo, contudo em diálogo, a ipseidade - movimento da identidade *ipse* - se elabora como a identidade que está em diálogo com o momento presente que narra na perspectiva do que está sendo vivido momentaneamente e que está em constante modificação. Essas duas identidades compõem a tessitura da intriga e as tramas do enredo (Ricoeur, 2010). Entretanto, o autor defende que há uma terceira identidade, a *Alter*, presente no si-mesmo - que o outro na reflexão sobre o si.

Diferente da mesmidade e da ipseidade, a alteridade não dialoga apenas com o *soi-même*⁶, e, sim, com o si-mesmo e com as várias reflexões de si que são postuladas no momento da narrativa pelo prisma do outro. A identidade *Alter* é a presentificação do outro em nosso ser. Isto significa que a alteridade é a presença do outro em nossa forma de narrar nossa história de vida, tendo em vista que

SUMÁRIO

é a marca dos vários outros que nos compõem entrelaçados à nossa existência. Na perspectiva do autor, narrar é relacionar as várias identidades que nos compõem e constituir um enredo *tessido* - como uma tessitura da intriga - entre o entendimento do sujeito sobre suas memórias, seus esquecimentos e os outros sobre um exercício que produz a compreensão de si - suas formas de interpretação do mundo - e a explicação do mundo interior para o mundo exterior através das tessituras da intriga presente na identidade narrativa. Desse modo, a identidade narrativa explica a forma como o sujeito se compreende internamente, por isso essa díade é indissociável, pois narrar responde as questões presentes tendo um pé no passado rememorado e um pé no futuro projetado.

A imagem da boneca supracitada apresenta uma dimensão simbólica e material dos sentidos do si, de sua individualidade e afetações, que são trazidas por *Caribay* como um germinador para as narrativas na oficina e faz com que a identidade narrativa seja evocada e externalizada. Assim, sai do mundo interior, individual, para uma configuração coletiva rememorando as situações de gerações passadas que saem de sua terra natal para buscar novas possibilidades de vida, em um exercício de esperança e luta, em defesa das futuras gerações.

A boneca, nesse sentido, tornou-se um dispositivo de narração. Ou seja, um componente material com o qual nos ligamos - temos o acesso dado pela narradora - às suas experiências de outrora, na compreensão do sujeito sobre sua existência. Não temos a intenção de nos aproximarmos dos sujeitos apenas com o desejo de partilhar sua experiência. No sentido educativo da narrativa, não podemos falar apenas que *Caribay* está nos relatando o ocorrido porque esse modo de trazer o sujeito para as pesquisas nos afasta do pressuposto teórico e metodológico das pesquisas em educação com fontes narrativas. Nós acreditamos que trabalhar com pessoas envolve sentimentos e compromisso ético com a existência das várias alteridades que compõem o ambiente escolar. Nesse sentido,

SUMÁRIO

nos aproximamos com a intencionalidade de partilha da vida em seu aspecto geral, para que nesse movimento seja feita a apropriação da experiência escolar como um pilar fundante pelo/para o sujeito, pressupondo uma experiência fundadora (Josso, 2012) do indivíduo que se apropria desse novo território enquanto o conhece e vivencia.

Assim, a narrativa passa a tomar uma dimensão singular-plural como nos aponta Josso (2012). Falar da experiência de *Caribay* por meio da *La muñeca* é a expansão dos aspectos da memória sobre o dispositivo. *La muñeca* é símbolo universal da infância que atravessa os territórios e de acesso à memória. Ela desloca o outro para o lugar conhecido e por isso possível de partilha, carregando o sentido ético e respeitoso do que é sensível na alteridade. Poder falar da experiência individual da criança por meio da boneca, configura um espaço coletivo de vida dos migrantes em outro território.

A identidade Alter, em alteridade, como um processo comum de infâncias em um mesmo ambiente escolar. Ao narrar o dispositivo como a amiga *Eva*, ela aciona e faz uma proximidade territorial por meio da memória que relaciona a amiga do passado com a narradora que se apresenta no presente e marca sua existência para os leitores que a conhecerão no futuro (Ricoeur, 2007). Assim, o tríplice presente se estabelece na identidade narrativa e se reconfigura como um círculo hermenêutico que posiciona o si-mesmo e o alter como partes de um Ego completo. Tudo isto pois o dispositivo visa acessar o singular e estar incluído no plural, afetando as infâncias circunscritas em um mesmo local: a escola.

Na mesma esteira Marie-Christine Josso defende o Paradigma Sensível (2012). Diz a autora que estamos ligados ao "corpo biográfico", esse corpo que vivencia o caminho seguido e que constitui uma "bagagem existencial". A autora apresenta esta perspectiva para adultos e/ou uma perspectiva profissional, mas ao olhar em amplitude sob a perspectiva migratória, podemos defender com base na autora, que também nas infâncias os processos de migração

SUMÁRIO

se estabelecem não só como uma experiência-formadora - aquela que dá forma e novos contornos ao sujeito - mas devemos tomá-la como uma experiência fundadora, pois se estabelece como um marco em sua história de vida. Por conseguinte, não só a língua se estabelece como marco de mudança social do sujeito cognoscente, como também o corpo vive as marcas desse novo trajeto. Assim,

[...] da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos (Josso, 2012, p. 21).

É nessa memória trazida na corporeidade que a reflexão biográfica do que é possível vir a ser que os sujeitos recriam as suas identidades narrativas ao pensar seu presente, como um tríplice presente que mantém reflexão do passado-presente-futuro, apontando para uma nova refiguração da identidade.

Esse corpo que vive uma nova morada, também é um corpo que narra de um novo lugar. Seja por novas experiências audíveis ou por outras formas de existir no mundo, essa narrativa compõe um repertório, tanto vocabular quanto de afetos, que evoca uma outra sensibilidade. Mas uma questão que se coloca é que no paradigma das sensibilidades, assumimos que não narramos tudo. Nesse sentido, as lacunas e os silêncios também são pontos de partida para compreensão de uma nova interpretação. O não-dizer, também, é um dizer. É uma forma corporal e elaborada que estabelece com o interlocutor os limites e as permissões do si-mesmo. O que nos coloca um novo questionamento: como nós, professoras e professores, comprometidos

SUMÁRIO

com uma educação que tem por premissa a escuta sensível, avançamos no contato com o mundo interior e em respeito aos postulados estabelecidos pelo narrador? Chegamos então à defesa de um projeto “de narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2003, p. 4) em uma premissa que consiste em defender o chão da escola como produtor de ciência e de perguntas que são importantes para as discussões da educação na contemporaneidade.

Assim, tanto Josso quanto Ricoeur entendemos que é preciso não pensar em um espaço hermético da vida. Essa vida, em um sentido amplo e inteligível, discorre na defesa da compreensão do ser, um ser narrador que estabelece um trabalho interior sobre si, “[...] e, na alteridade, nós operamos uma guinada de perspectiva e uma mudança de paradigma no qual a atenção consciente ao corpo-que-eu-sou me informa a seu modo sobre a situação de meu ser e de seu vir-a-ser. [...] (Josso, 2012, p. 27), e a composição do vir-a-ser permeia silêncios e lacunas que as narrativas buscam interpretar. Para as infâncias, refletir suas trajetórias, principalmente por meio da literatura, é uma chave para expandir o repertório de experiências e dar novos sentidos ao que é vivenciado. Por isso a importância de relacionar conhecimento à literatura, compreendendo que a literatura, assim como a boneca, também é um dispositivo disparador de outra natureza e relacionado à outra tipografia. A biografia se exprime no exercício de escrever sobre sua vida, as obras literárias preenchem e dão repertório a sentimentos sentidos que poderiam não ser possível de compressão antes da comunicação com o texto. Por conseguinte, tanto o mundo do texto quanto a narrativa são parte do círculo mimético em Ricoeur: 1- vivenciamos/ 2- consolidamos por meio das linguagens (escritas, narrativas, desenhos) nossa vida/ 3- reelaboramos e damos um novo significado ao vivido. E como ciclo, reiniciaremos o movimento vivendo, mas agora sobre um novo olhar. (Ricoeur, 2010)

Outro ponto importante que os autores apresentam é a narrativa que evoca questões que apenas o narrador pode nos

SUMÁRIO

dar de contribuição sobre sua compreensão de mundo, e que as várias vozes que estão em diálogo com outras formas de vida que impõem às democracias uma prerrogativa para a luta em prol da justiça social. A justiça social que diz respeito a vivência deste mundo global, do viver bem “herdada da dialética platônica dos grandes gêneros – o Mesmo e o Outro –, a questão da alteridade como tal” (Ricoeur, 2014, p. 200-201).

Assim pensamos na escola como este lugar de acolhimento das alteridades sobre o qual não é possível experienciar sem a abertura para o outro. A escola é composta das várias identidades que segundo Ricoeur (2014, p. 200) “[...] chega até a comunhão do ‘viver junto’ (suzen) – em suma, até a intimidade.” Nesse sentido, estamos investindo em processo de interpretação do espaço escolar que legitime, sobretudo, o viver junto afetivo e dialógico.

SOBRE EMERGIR: AS INFÂNCIAS MIGRANTES E O SEU PODER NARRATIVO DE COMPREENSÃO

Pensar sobre a situação dos estudantes em situação de migração é pensar na escola como parte do círculo virtuoso da vida de nossas infâncias narradoras. Defendemos isso entendendo que a narrativa, na perspectiva do movimento (auto)biográfico nas pesquisas em educação, não é um processo terapêutico, mas ao partilharmos a vida por meio das memórias, compreendemos que, também, traremos um viés terapêutico e compreensivo.

A narrativa publiciza a vida na escola e tem se mostrado potente ao longo dos estudos do campo do movimento (auto)biográfico (Abrahão, 2004; 2018) como uma fonte primordial para

SUMÁRIO

revelar não uma discussão sobre os sujeitos, mas a dimensão com os sujeitos em formação permanente. Nesse ponto de vista, as infâncias migrantes não são colocadas como analisáveis, elas são compreendidas por parte da existência do sujeito biográfico que vive a situação de migração. Ela não pode ser categorizada por nós, pois ela tem uma interpretação da própria narradora, que utiliza os dispositivos para imprimir o si- mesmo. Logo, pesquisar na perspectiva narrativa e (auto)biográfica nos desloca para compreender as investigações como uma dimensão que nos atravessa e nos forma, e escrever sobre o caminho dessas ações acionam a compreensão da *pesquisaformação* (Bragança, 2018), pois assumimos que nos constituímos como pesquisadoras na e com as escolas e seus sujeitos. Dito isso, a pesquisa não nos informa dados do que é o processo de migração nas escolas, a pesquisa nos forma como professoras atentas as infâncias em situação de migração e sua constituição como sujeitos do conhecimento e da inteligibilidade do saber escolar por meio das narrativas de vida e formação, assumido por nós como *Pesquisavidaformação* (*Ibidem*, 2018).

Ao falarmos das meninas que narram sobre si na oficina de bonecas, estamos marcando uma posição dentro da história desses milhares de migrantes que residem em nosso país, vivem suas trajetórias no chão das escolas públicas brasileiras e estão à margem das escritas em educação, que podem ser vistas apenas como dados, se olharmos apenas o quantitativo de venezuelanos estão na escola pública do Rio de Janeiro. Nós ambicionamos o contrário, desejamos as narrativas de muitos outros *Chiquillos* e *Caribays* que querem falar sobre suas *casitas* e amigas Evas, querem também demarcar o espaço como parte de si e por isso não abandonam a língua materna e fazem do campo das linguagens - os desenhos, o brincar - um dispositivo de acesso à figura de si e desse corpo que experiencia um novo lugar de pertencimento. Neste lugar de potência, as narrativas jogam luz para essas trajetórias e os posicionam como sujeitos da história, nessa experiência formadora corporal, biográfica e escolar.

SUMÁRIO

E no desejo de um espaço que esteja marcado pelo encontro da escuta sensível com uma hermenêutica do sujeito que narra sobre si, que buscamos possibilitar espaços biográficos de afeto e acolhimentos de pessoas em situação de migração.

Se retornarmos algumas discussões presentes ao longo de nosso escrito, observamos que as figuras trazidas no texto são marcações das várias linguagens que as crianças utilizam para nos explicar o que sentem. É possível ver essa marca da trajetória na figura 1 “Rede de palavras construída com as crianças a partir do texto literário” sobre a qual as crianças nos contam sobre suas infâncias com as escritas também em espanhol, sua primeira língua. Em outros termos é a identidade da alter, do outro, amigo de turma, que apresenta uma outra história de vida e demarca sua identidade através da língua. Ainda nesse exemplo das imagens é possível observar que a narrativa rememora sua demarcação natal com o desenho e da escrita que aproximam o português do espanhol. Esse entrecruzar, que é o meio do caminho, em um entre-línguas, é também representada no “Mamá Te quiero” da figura 2 e o “Dar a volta ao mundo” na figura 3. É possível observar que as linguagens infantis presentes na escola são marcas desse corpo que vivencia os diferentes espaços territoriais e contém em si, a vida narrada em partilha. Eva, por sua vez, sinalizada na figura 4 “*La muñeca*”, é a presentificação das composições do vir-a-ser, exprimindo em suas costuras e entrelinhas toda a potencialidade da memória enquanto dispositivo narrativo de reexistência.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; VILLAS-BÔAS, Lúcia; CUNHA, Jorge Luiz da (org.). **Pesquisa (Auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica, Modalidades, Incertezas e Refigurações Identitárias, v. 1.

SUMÁRIO

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, v. 4, n. 7-8, jan/dez 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967/16939>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: Barborsa, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-199.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: A Experiência Viva. MILLIET, Sérgio. (Trad.). 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. V. 2.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação*: narrativas (auto)biográficas - trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; VILLAS-BÔAS, Lúcia; CUNHA, Jorge Luiz da (org.) **Pesquisa (Auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica, Modalidades, Incertezas e Refigurações Identitárias, v. 1). p. 65-81.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

COUTO, Caroline. **Infâncias-migrantes-literatura-infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas**. 2020. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do sul, 2020.

CUNHA, Leo; MASSARANI, Mariana. **O livro maluco das poções mágicas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia Prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

GLUCK, Ana Cristina. **Mis deseos**. ABC Multicultural LLC, 2021.

SUMÁRIO

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21805>. Acesso em: 22 set. 2022.

LESTRADE, Àgnes de. **A grande fábrica de palavras**. Editora Aletria, 1ª Edição, 2010.

LESTRADE, Àgnes de. **La gran fabrica de las palabras**. Editora Tramuntana, 1ª Edição, 2018.

PARAGUASSU, Fernanda Espínola. **Narrativas de Infâncias Refugiadas**: A criança como protagonista da própria história. Mauad Editora Ltda, 2022.

PINEAU, Gaston. Dialectique de lecture en formation permanente. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 15, p. 7-39, 1988.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. Editora Pulo do Gato, 2012.

RENNÓ, Regina. **Lá vem o Homem do Saco**. Editora FTD Educação, 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. François, Alain [*et al.*] (Trad.). 1. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: o tempo narrado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. v. 3.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Benedetti, Ivone C. (Trad.) São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

13

*Jara María Romero Luque
Vinícius Barbosa Cannavô*

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN UN AULA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA PARA PERSONAS MIGRANTES:

**CREACIÓN COLECTIVA DE UN FESTIVAL
INTERCULTURAL COMUNITARIO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.13

La lucha no es solo poder seguir respirando. En realidad, la lucha es poder caminar por la calle con la frente alta y sentir que pertenezco aquí, o merezco estar aquí, o simplemente tengo un derecho a tener un cierto nivel de dignidad

(Alicia Garza, 2015)

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad actual se conforma como un entramado de interconexiones y flujos migratorios internacionales, presentados como fenómenos sociales de primer nivel de urgencia por la “problemática” a nivel europeo de las migraciones “irregulares vs regulares”, y de todo el cuestionamiento social que generan los estereotipos que se mantienen alrededor de estas cuestiones, aquellos que les denominan “migrantes”, “refugiados/as”, “menores no acompañados” (Gregorio Gil, 1999; Gregorio Gil, 2010; Borges-Buenos, 2024).

Todo ello trasladado a la educación formal, desde nuestro contexto; desde el Sur del Estado Español, y más concretamente desde Andalucía. Las Aula Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL), son “programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentre escolarizados atendiendo a su edad y su competencia curricular” (Orden 15 de enero de 2007, art. 5). Andalucía fue la primera comunidad en implementar este tipo de aulas, debido a nuestro contexto geográfico, histórico, político y social, la zona de la ribera norte del Mediterráneo se ha convertido en gran receptor de personas inmigrantes desde los años ochenta hasta la actualidad,

SUMARIO

lo que ha conformado nuevos escenarios y realidades que se deben atender desde todos los ámbitos. Y aunque estas aulas no son recientemente nuevas, se sigue presentando la urgencia de programar estas desde otros lugares. Permitiendo un uso de las competencias lingüísticas y culturales desde abajo, con una perspectiva decolonial, antirracista y feminista, además de horizontal y consciente (Gregorio Gil, 1999; Gregorio Gil, 2010; Galloso Camacho, 2023).

El estudio del español pretende un enriquecimiento personal del alumnado que, por sus nuevos contextos dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía, debe conocer la lengua y la cultura para "adaptarse" e "integrarse" a sus nuevas realidades (Fernández-Domínguez, 2024). Por tanto, se pretende que los alumnxs adquieran los conocimientos necesarios para desarrollar sus habilidades, competencias personales y sociales a través del uso de una nueva lengua (Bousif, Frutos & Ibáñez-López, 2024).

Este artículo presenta un informe de experiencia sobre el proceso de evaluación de las competencias lingüísticas y culturales de personas migrantes en un aula de inmersión lingüística, desde aquellos Otros sures, el sur de Europa, concretamente desde el sur del Estado Español, Andalucía, Granada. El objetivo es describir las estrategias e instrumentos de evaluación que se utilizaron. Además, se analizan los desafíos y oportunidades de la evaluación lingüística en contextos migratorios.

MARCO TEÓRICO

La Constitución Española (1978) recoge que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales." Este artículo de desarrollará

SUMARIO

y ampliará en leyes sucesivas como la LOMCE y la actual LOMLOE, **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación**, que afirma en su artículo 62 que: “Los centros adoptarán las medidas necesarias para compensar las carencias que pudieran existir en la competencia en comunicación lingüística”. Y en su art. 92: “Se considerará el estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano y la de otros grupos y colectivos, contribuyendo a la valoración de las diferencias culturales, así como el reconocimiento y la difusión de la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, para promover su conocimiento y reducir estereotipos”. Asimismo, bajo el paraguas de la **Ley 8/2017 de 27 de diciembre**, se garantizan los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGBTI en Andalucía, y por tanto se obliga a los centros educativos de cualquier etapa a tratar el tema de la diversidad, así como el fomento de la convivencia en general, el respeto y la libertad. Además, la **Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación** tiene entre sus objetivos, “potenciar el valor de la interculturalidad”, enfatizando en la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios, así como el desarrollo de “actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa”. La importancia de crear una programación que incluya una evaluación de la competencia lingüística y cultural en un Aula de Inmersión Lingüística para Personas Migrantes, desde una atención individualizada pasa por tener en cuenta, en primer lugar, la Inmersión Lingüística, que según la **Orden 15 de enero de 2007**, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención al alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía, en su art.6 pasa por “facilitar la atención específica del alumnado migrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas”. Y en segundo lugar, por “permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria”.

MARCO EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)

Según el **Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)** existen cuatro niveles de Competencia Lingüística, Nivel 0, Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3.

Imagen 1 - Correspondencia entre niveles

CORRESPONDENCIA ENTRE NIVELES	
NIVELES (ATALs)	M.R.E.
NIVEL 0	Ausencia de las características de Nivel A1
NIVEL 1	A 1
NIVEL 2	A 2
NIVEL 3	B1, B2, C1 y C2

Fuente: Orden 15 de enero de 2007.

De estos cuatro niveles, abordamos aquí el 0 y el 1, en nuestro caso concreto:

a. INICIAL

El alumnado desconoce la lengua, A0. (Ausencia de las características del Nivel A1). El alumnado tiene nociones elementales de la lengua, A1: b) Medio: Esta tarea se enfocaría en cubrir las necesidades educativas de alumnado perteneciente a los dos primeros niveles, inicial y medio a través de la interacción de forma oral a través de la interacción de forma oral, escrita, signada o multimodal; c) Superior: El alumnado cuenta con destrezas suficientes para estar integrado en las aulas, B1. El alumno/a ya cuenta con recursos comunicativos que le permiten desarrollar actividades de interacción, pero aún tiene dificultades en seguir el desarrollo normal de una clase, A2.

SUMARIO

En este proceso, la competencia cultural, exige una importancia muy relevante puesto que es clave para el proceso de una nueva lengua. Para ello potenciaremos un aprendizaje de la cultura de origen, con el fin de que el alumnado no pierda el enriquecimiento bidireccional que esto supone. Difundimos información de todas las culturas presentes entre toda la comunidad educativa. Y aprovechamos el florecimiento que aporta conocer las culturas sobre la totalidad del centro, como refiere la Orden anteriormente mencionada, a través de la potenciación del aprendizaje de la cultura de origen, difusión de todas y cada una de las culturas del centro en cuestión, fomentando la participación del alumnado migrante y sus familias, activando actitudes de solidaridad y tolerancia entre todo el alumnado y comunidad educativa, y favoreciendo la comunicación y el sentido de pertenencia a la comunidad y el entorno educativo.

LA CONSTRUCCIÓN COLETIVA DE UN FESTIVAL INTERCULTURAL, EN UN INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA, ANDALUCÍA

En el caso que nos ocupa, nos encontramos en un aula ATAL de secundaria, donde se encuentran 6 niños y 4 niñas de entre 12 y 16 años, que parten de diferentes niveles (Marco Común Europeo Inicial_A0 y A1.) y necesidades educativas. Un aula que se caracteriza por su heterogeneidad y diversidad, de gente que proceden de Senegal, Marruecos y Colombia.

El propósito de este proyecto fue la transformación educativa a través del diseño de un proyecto intercultural que permitió la

SUMARIO

competencia lingüística y cultural dentro del aula de inmersión y en conexión con el centro educativo.

En general, nos pareció importante establecer objetivos de trabajo y evaluación, en los que incluimos: a) diseñar un proceso de evaluación que permita medir la competencia lingüística y cultural de una persona migrante en un aula de inmersión lingüística. Como objetivos auxiliares, pensamos: 1) abordar la realización de un festival intercultural (organizado con otros departamentos) en el centro, que permitiese la interacción entre el resto de alumnado de ATAL de otros niveles del Marco Común Europeo (y sus familias) y el alumnado de la ESO (y sus familias), de todo el contexto educativo, a través de un proceso de evaluación completo (inicial, continua y final); y 2) investigar los aspectos lingüísticos y culturales de los países de origen, así como de las comunidades y provincias del Estado, a las que pertenezca el resto de alumnado, "que ofreciese un enriquecimiento colectivo a través del análisis de cada etapa de evaluación" (Fernández Domínguez, 2024).

Ligado todo ello y en conexión con el programa CIMA, de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. Una herramienta para el desarrollo del nuevo marco curricular y de prácticas educativas que fomentan el trabajo cooperativo y la mejora continua del aprendizaje y conocimientos del alumnado. De entre sus ámbitos de conocimiento destacamos:

1. Promoción de hábitos de vida saludable.
2. Educación ambiental para la sostenibilidad.
3. STEAM.
4. Arte, cultura y creatividad.
5. Innovación social y educación para el desarrollo.

SUMARIO

En este caso concreto, partimos de un Centro de Interés (Decroly, 1983) concreto: "Transformación desde la cultura y la alfabetización mediática". Este enmarcado dentro del ámbito de conocimiento 4) *Arte y cultura*, con una línea de actuación focalizada en el patrimonio material, inmaterial y natural, cultura emprendedora, vivir y sentir el flamenco.

Esta acción educativa parte del análisis de las necesidades de nuestro alumnado ATAL en un primer momento, pero además de las necesidades de nuestro centro y comunidad educativa. Tras la realización de una encuesta de valoración por parte del alumnado y la comunidad educativa y las reuniones de los equipos correspondientes, nos dimos cuenta de la necesidad real de crear estrategias de saberes compartidos que paliasen las situaciones y discursos discriminatorios y las prácticas racistas e institucionales que se daban dentro de este contexto. Este análisis de la realidad, se realizó a través de una metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), que relacionó los problemas cotidianos del alumnado a través de la expresión artística en varios Talleres de Creación Colectiva, entendiendo la diversidad cultural como algo imprescindible para nuestra propia cultura y para otras culturas (Verdeja Muniz y Riaño González, 2016), que se torna en una Educación democrática y participativa, agente de transformación social.

Otro fenómeno desbordaba pistas acerca del alumnado, quien desconocía la diversidad presente en nuestro centro y su entorno más próximo, en su mayoría, soportaba y normalizaba situaciones de rechazo y discriminación, tanto por parte de sus compañeros/as, como de algunas personas de la comunidad educativa.

Además de esto como justificante, y siguiendo la normativa vigente, teníamos la necesidad de promover los valores de inclusión y respeto a la diversidad presentes en el **Tratado de Lisboa**, objetivos de Desarrollo Sostenible (4, 10 y 16) y retos para el siglo XXI (agenda 2030). El reto era motivar a toda la comunidad educativa para que

SUMARIO

participe de forma activa en la realización de una feria intercultural, para visibilizar los aspectos positivos e identitarios de las realidades que cohabitan en nuestros contextos próximos.

Los destinatarios fueron el alumnado del centro educativo (aula específica, diversificación curricular, ATAL, ESO y Bachillerato); la comunidad educativa del IES (Profesorado, personal docente y no docente, AMPA, padres, madres y/o tutores/as de alumnado del centro); los comercios y asociaciones del barrio; los vecinos/as del barrio y vecindario (en general invitado a través de cartelería en el barrio y mensajes en redes sociales). Y asociaciones que ya venían interviniendo en el centro.

El Festival Intercultural nació para dar a conocer la diversidad (es) que convive en nuestro contexto, sensibilizar y visibilizar las identidades culturales y el patrimonio de cada alumnx como pilares fundamentales para entender y desmitificar los estereotipos que nos rodean en nuestra vida cotidiana y sociedad actual, y para atender al objetivo principal de este trabajo, el alumnado de las Aulas de Adaptación Lingüística, nivel 0-1, quien sería protagonista de la visibilización de su propio contexto cultural, de la mano de la expresión artística y la música. A través de esta experiencia nos hemos dado cuenta de lo poco que se conocen los alumnxs fuera de su rango más inmediato de amigxs y allegadxs, y de lo marcados que están los roles y estereotipos de género en la adolescencia y en la sociedad actual, sobre todo dentro de los contextos más institucionalizados.

METODOLOGÍAS DE TRABAJO

En cumplimiento de los principios de la **LOMLOE**, se ha seguido la aplicación de metodologías activas y participativas siguiendo los siguientes criterios:

SUMARIO

- a. Aprendizaje centrado en el alumnado: el verdadero protagonista del proyecto, que debe realizarlo, ponerlo en marcha, escuchando activamente las propuestas del alumnado migrante como guía y adaptando las actividades al nivel, intereses y necesidades de sus compañeros y compañeras, así como al contexto donde tiene lugar.
- b. Centrado en aprender a aprender: el alumnado debe aprender a resolver problemas que van surgiendo, aplicar estrategias de todo tipo y realizar propuestas de mejora.
- c. Gamificación y Total Physical Response. A través de las actividades diseñadas y realizadas por el propio alumnado.
- d. Aprendizaje de Servicio: Dado que los alumnos/as realizan tareas en favor de la comunidad.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPACIÓN:

Este Festival Intercultural ha seguido una serie de principios metodológicos, a partir de la IAP. El método de la investigación-acción participación (IAP) une dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando a la población cuya realidad aborda, en ambos procesos. Al igual que otros enfoques participativos, la IAP proporciona a las comunidades y a las agencias de desarrollo un método para analizar y comprender mejor la realidad social de la población, y les permite planificar acciones y medidas para cambiarla y mejorarla. Es un proceso que combina la teoría y la praxis, y que posibilita el aprendizaje, una reflexión y conciencia crítica de la población sobre su propia realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora (Zapata & Rondán, 2022).

SUMARIO

METODOLOGÍA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA:

La metodología colaborativa une a personas y/o grupos para lograr un objetivo común. Todas las personas participan y comparten ideas, habilidades y responsabilidades, comunicándose abiertamente para encontrar soluciones juntas. Esto es útil en la educación, las empresas y la investigación, ya que fomenta la creatividad y el aprendizaje conjunto (Hotmart, 2022). Involucrado en ese proceso la Metodología Investigación participativa, que está completa de métodos y enfoques activos que animan y fomentan que las personas se apropien del tema y contribuyan con sus experiencias (Zapata & Rondán, 2022).

DISEÑO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS

Los objetivos de este proceso de evaluación se corresponden con los objetivos que mencionamos en el apartado anterior, cuando apuntamos los objetivos de trabajo:

- a. Realizar un diagnóstico social para extraer la información global y específica de mensajes orales emitidos en situación de comunicación presencial sobre temas familiares para el alumnado, relacionándolo con aspectos de la vida cotidiana de la cultura y la sociedad española, en este caso andaluza.
- b. Participar en conversatorios, actividades de movimiento, música, danza y culturas junto y con el alumnado de la ESO del entorno social y educativo, usando estrategias adecuadas para hacer progresar la comunicación, co-construyendo un discurso comprensible y adaptado, socioculturalmente.

SUMARIO

- c. Extraer las ideas principales y los detalles más relevantes de textos orales emitidos por medios de reproducción mecánica sobre temas lingüísticos y culturales que no exijan conocimientos especializados, para investigar las necesidades culturales y lingüísticas, participando en conversaciones breves adaptadas a sus entornos (Fernández Domínguez, 2024).

FASES DE EVALUACIÓN

La evaluación será continua, formativa, integradora y global, y será flexible y compartida a través de sus diferentes Fases, que podemos visualizar a continuación.

FASE INICIAL

Cuando inició el curso, se realizó una evaluación inicial del alumnado para dar cuenta de sus conocimientos previos del español, en base a las orientaciones del Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, que mencionamos en el anterior apartado. Para esto realizamos un diagnóstico compartido a través del diseño de actividades, dinámicas, creativas y de movimiento, que nos facilitase la observación participativa para concretar así el nivel del que el alumnado parte; no sólo detectando su nivel lingüístico, sino cultural y en relación con su grupo de referencia y su entorno escolar.

FASE FORMATIVA

A través de la evaluación formativa se realizó evaluaciones periódicas junto al alumnado para monitorear el progreso del/la estudiante a través de pruebas orales, juegos, cuentos o medios visuales, a través de la creación de talleres interculturales dentro del proyecto Festival Intercultural que se desarrolló en el centro a lo largo de todo el curso académico.

SUMARIO

FASE FINAL

La evaluación final medió el logro de las competencias lingüísticas y culturales previstas. Se analizaron los efectos y consecuencias de la realización de todo el proceso intercultural, que permitió al alumnado expresar los aspectos más relevantes de su cultura de origen, así como conocer la cultura de su entorno habiendo sido capaz de expresar junto a las y los demás, sus intereses, gustos y aficiones.

La evaluación, por tanto, presentó diversos elementos en cada una de sus etapas:

1. Se vinculó al resto de los elementos curriculares.
2. Analizó no sólo el resultado, sino el proceso a lo largo del curso.
3. Observó la motivación y necesidades e intereses de las que parte el alumnado.
4. Realizó devoluciones compartidas junto al alumnado y profesorado del proceso de aprendizaje.
5. Fue flexible y adaptada, pues el alumnado tiene la oportunidad de aprender de sus propios errores.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Con respecto a los instrumentos de evaluación que usamos, fueron variados, entre ellos destacamos la observación participativa desde el aula, pero también otros como el cuaderno del alumnado, las pruebas que realizaron a lo largo del curso, las reuniones de la preparación del evento intercultural donde profundizamos en los diversos aspectos de su cultura(s); juegos, herramientas digitales para evaluar y fotografías, grabaciones de audio o vídeo.

SUMÁRIO

Destacar aquí un aspecto relevante a la hora de aplicar los instrumentos de evaluación: La coordinación entre tutores/as, orientadores/as y docentes de interculturalidad, debió ser continua, positiva y responsable en cada momento, aspecto que en muchas situaciones no ocurrió. La evaluación, además, se ciñió a los criterios de validez, fiabilidad, objetividad y posibilidad que en todo momento tendremos presentes, así como la observación continuada y el registro de asistencia para situaciones y contextos futuros.

Cuadro 1 – Procedimientos y instrumentos de evaluación

PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS
INFORMACIÓN PROCEDENTE DE LA OBSERVACIÓN	- Listas de control - Registros anecdóticos - Cuestionarios - Gamificación - Pictogramas. - Rúbricas: se adaptarán a las características y necesidades de la prueba, actividad, tarea o material realizado.
INFORMACIÓN PROCEDENTE DEL TRABAJO DEL ALUMNADO	- Tareas y actividades (Plan de Trabajo): Estarán todas previamente recogidas y pautadas en el Plan de Trabajo de la Unidad Didáctica que servirá de guía para el alumnado. - Intervención y participación en los grupos: se evaluará tanto por el propio alumnado como por la observación de la docente.
PRUEBAS	- Ejercicios de interpretación y reflexión crítica: a través del visionado de películas y videos. Danza, música, gastronomía, etc. - Problemas prácticos y destrezas operativas: se realizarán supuestos donde el alumnado planteará la posible resolución de las situaciones planteadas.
OTROS	- Encuestas - Reuniones - Debates, conversatorios, etc.

Tabla 1: Instrumentos de evaluación. Elaboración propia (2024).

SUMARIO

Por último, mencionar proceso de autoevaluación de nuestro labor como docentes, que sirvió como estrategia fundamental para reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado con este alumnado. Ampliando la idea de la autoevaluación docente como estrategia fundamental, podemos profundizar en varios aspectos que la enriquecen y la hacen valiosa en el contexto de la evaluación de la competencia lingüística y cultural en un aula de inmersión para migrantes.

La autoevaluación no se limita a una simple reflexión superficial. Implica un proceso sistemático de análisis crítico y reflexivo sobre la propia práctica docente. En el contexto específico de la Inmersión Lingüística para alumnado migrante, la autoevaluación permitió reflexionar sobre la pertinencia de las actividades propuestas para el desarrollo de la competencia intercultural, la sensibilidad mostrada hacia las diferentes culturas presentes en el aula y la gestión de las posibles dificultades de comunicación que ha podido surgir.

AULA TEMPORAL DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA: ¿COMO FUE LA PRÁCTICA DOCENTE?

Teniendo en cuenta todo lo hasta ahora comentado, los criterios de evaluación que de forma general seguimos para el Aula Temporal de Adaptación Lingüística fueron los siguientes, adaptados a los niveles iniciales, en los que nos centramos desde el inicio de este trabajo:

- **Interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente**, relacionada con aspectos cotidianos de la cultura de origen y el entorno más próximo.

SUMARIO

1. Reconocer palabras y expresiones básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo/a, a su familia y su entorno inmediato, hablando despacio y con claridad.
2. Utilizar los conocimientos y experiencias que se poseen procedentes de la lengua materna, así como de otras lenguas que se conozcan para promover los aprendizajes.

Actividades: juegos de reconocimiento de palabras y asociación con gestos (adivinanza, canciones); danzas tradicionales.

- **Extraer la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales sencillos**, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.

1. Comprender palabras y nombres conocidos, frases sencillas como las que podemos leer en letreros, carteles, catálogos, etc.

Actividades: A través del dibujo de cartelerías sobre información del país, gastronomía, cultura, etc. Jugando con las palabras o expresiones típicas; textos orales que describan personajes de los diferentes países de origen.

- **Participar en el inicio, mantenimiento y progresión de una conversación comprensible**, adaptada a las características socioculturales de la situación.

1. Participar en una conversación sencilla, y repite lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras, lentamente y con ayuda.

Actividades: aprendizaje de una poesía.

- **Comprender y hacerse comprender** usando todas las estrategias de comunicación posibles.

1. Plantear y contestar preguntas sencillas sobre necesidades inmediatas o asuntos habituales.
2. Utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive, y las personas que conoce.

SUMARIO

3. Utilizar cualquier tipo de recursos expresivo (lingüístico y no lingüístico) con objeto de comprender y hacerse comprender en español.
4. Usar reglas básicas de gramática de la lengua española.
5. Comprender y respetar las opiniones y emociones que expresan los y las compañeras.

Actividades: aprendizaje de una canción de origen: 1º. Escuchamos y nos movemos por el espacio. 2º. Intentamos tararear el ritmo. 3º. Aprendemos estribillo. 4º. Algún juego (sillas, imitación, etc.) entre medias, antes de aprender otras palabras, frases o letras para comentar sensaciones.

CONCLUSIONES

La evaluación de las competencias lingüísticas, en este contexto de inmersión para alumnado migrante, perteneciente a las Aulas de Adaptación Lingüísticas (ATAL), adoptó un carácter continuo y formativo. Esto significó que no se restringió sólo a momentos concretos o exámenes finales, sino que permeó todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se utilizaron diversas estrategias e instrumentos de evaluación como la observación de clase, el registro del desempeño en actividades orales y escritas, el análisis de portafolios y la autoevaluación, permitiendo el seguimiento constante del progreso del estudiantado así como la identificación de sus necesidades específicas. Siempre con el objetivo final de adecuar las estrategias pedagógicas, prácticas y promover un aprendizaje más efectivo y personalizado.

A lo largo de este proceso se produjo un aprendizaje significativo de conocimiento mutuo y saberes compartidos, donde este alumnado pudo relacionarse a través de las prácticas metodológicas

SUMARIO

expuestas, y lograr ser el propio protagonista de su aprendizaje. No obstante y como en muchas acciones, debemos hacer un ejercicio de autorreflexión compartida que nos sirva para mejoras futuras. Destacar la necesidad que tuvimos de una participación real y efectiva de todo el profesorado, que aportaría más aprendizajes exitosos en este tipo de experiencias. Quizás aún el Profesorado y la sociedad en general, tenemos como asignaturas pendientes la ampliación del conocimiento de otras realidades diversas que están invisibilizadas y que no podemos dejar de lado puesto que somos agentes de transformación social en una de las Áreas más importantes de nuestras comunidades, la Educación, donde no se debería permitir ninguna práctica discriminatoria de ningún tipo, así lo marca la Ley y así debería ser. Aunque somos conscientes de que aún queda mucho trabajo por hacer en este sentido, terminamos con las tres palabras clave de una de nuestras referentes mujeres granadinas:

"Libertad, Igualdad y Ley"
Mariana Pineda (1927).

BIBLIOGRAFÍA

ANDALUCÍA. Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía**, Sevilla, 2 dic. 1999.

ANDALUCÍA. Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía**, Sevilla, 14 feb. 2007.

BORGES-BUENO, A. S. **La Atención Educativa del Alumnado AACC desde el Diseño Universal de Aprendizaje**. 75f. 2024. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas Universidad de Jaén, Centro de Estudios de postgrado, Jaén, 2022.

SUMARIO

BOUSSIF, I.; FRUTOS, A. E.; IBÁÑEZ-LÓPEZ, F. J. Metodologías y retos de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnado inmigrante con dificultad lingüística en el sistema educativo español. **Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras**, n. 41, p. 209-224, 2024.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. [s.l.]: [s.n.], 2001.

DECROLY, O. **El juego educativo:** Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Morata: Madrid: Morata, 1983.

ESPAÑA. Constitución Española. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 311, 29 dez. 1978. 1978.

ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 340, 30 dic. 2020.

FERNÁNDEZ-DOMÍNGUEZ, J. J. **Propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del léxico en E/LE a alumnado refugiado ucraniano.** 2024. Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Jaén, Jaén, 2024.

GALLOSO CAMACHO, María Victoria. Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). Temporary linguistics adaptation classrooms (ATAL). **El Guiniguada**, [s. l.], n. 32, p. 27-37, 2023. Disponible en: <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1571> Acceso en: 10 ene. 2025.

GREGORIO GIL, C. Intervención social con población inmigrante: esos otros culturales. **Psychosocial Intervention**, v. 8, n. 2, 163-175, 1999.

GREGORIO GIL, C. ¿Por qué tienen que decir que somos diferentes?. Las mujeres inmigrantes, sujetos de acción política. Granada: Junta de Andalucía, Universidad de Granada, **Perspectivas Feministas en Investigación Social**, 2010.

HOTMART. **Aprendizaje colaborativo: qué es y cómo aplicarlo con ejemplos.** 2022. Disponible en: <https://hotmart.com/es/blog/aprendizaje-colaborativo>. Acceso en: 20 ene. 2025.

SUMARIO

JUNTA DE ANDALUCÍA. **ORDEN de 15-1-2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.** (BOJA 14-2-2007). Disponible en: <<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/orden-de-15-1-2007-por-la-que-se-regulan-las-medidas-y-actuaciones-a-desarrollar-para-la-atencion>>. Acceso en 05 de ene. 2025.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT. Objetivos de desarrollo sostenible. Disponible en: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>>. Acceso en 02 feb. 2025.

VERDEJA MUÑIZ, M.; GONZÁLEZ RIAÑO, X. Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. **Rhizome freirean**, n. 21, s. /p., 2016.

ZAPATA, F.; RONDÁN, V. La investigación-acción participativa. **Instituto de Montaña**, Peru, p. 1-58, 2016.



14

Carla Dias da Silveira
Patrícia Kayser Vargas Mangan

FUNDOS DE CONHECIMENTO E FUNDOS DE IDENTIDADE:

**EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA PARA JOVENS IMIGRANTES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.14

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir do aumento do número de imigrantes na educação brasileira e dos diversos desafios enfrentados por esses sujeitos no ambiente escolar, esta pesquisa foi proposta. O texto apresentado é um recorte de uma tese de doutorado em andamento, subsidiada por bolsa do CNPq. Este artigo tem como foco a busca por compreender os conceitos dos Fundos de Conhecimento (*Funds of Knowledge*), denominados como FoK, propostos por Luis Carlos HMoll *et al.* (1992), e os Fol (*Funds of Identity*), definidos por Moisés Esteban-Guitart (Guitart; Moll, 2014), ambos fundamentados pela teoria sociocultural de Vygotsky (1978), inter-relacionando a ideia dos FoK e dos Fol com as teorias da memória coletiva de Maurice Halbwachs (1990), da memória e identidade de Joel Candau (2011) e de Michael Pollak (1989). O objetivo deste estudo é analisar como os FoK e os Fol podem dialogar com as teorias da memória, contribuindo para práticas pedagógicas que valorizem e priorizem a cultura, os saberes e as identidades dos estudantes imigrantes jovens em situação de vulnerabilidade na escola. Essas práticas precisam contemplar as especificidades culturais, linguísticas e sociais desses alunos, promovendo uma educação que os reconheça de forma integral.

A motivação para essa análise teórica é subsidiar propostas que fomentem um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, pautado no multiculturalismo, e um espaço que fortaleça a diversidade cultural, o senso de pertencimento e o aprendizado, rompendo com abordagens tradicionais, muitas vezes discriminatórias ou deficitárias, que negligenciam os saberes prévios trazidos pelos estudantes. Ao desconstruir essa lógica, busca-se promover maior integração escolar, reconhecendo e valorizando a pluralidade de origens, de culturas e de identidades que se encontram presentes no espaço escolar.

Para alcançar os objetivos propostos para esta investigação, a metodologia utilizada é a revisão bibliográfica, de cunho

SUMÁRIO

qualitativo e interpretativo envolvendo a seleção de artigos publicados em bases de dados internacionais e brasileiras, bem como livros, dissertações e teses dos autores que fundamentam este estudo. A pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de futuros estudos sobre pedagogia culturalmente relevante, problematizando questões relacionadas à inclusão de imigrantes na educação, a partir de uma dimensão cultural. Além disso, busca fomentar o diálogo interdisciplinar em diferentes áreas, como educação e memória social.

CONTEXTUALIZANDO ALGUNS DESAFIOS DO AMBIENTE ESCOLAR

Conforme dados do Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” da Unicamp, em 2019, o Brasil registrou a matrícula de 130.067 estudantes estrangeiros em instituições de ensino básico, número que representa um aumento substancial em relação aos 43.400 estudantes matriculados em 2010 (Baeninger, 2019). Esse crescimento da população imigrante, principalmente na educação brasileira, traz consigo diferentes desafios. De acordo com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, s.d.), a população migrante enfrenta vários desafios, incluindo racismo, xenofobia, barreiras linguísticas e acesso limitado a políticas públicas, entre estas a educação. Diante de tais obstáculos, faz-se necessário pensar e dialogar sobre os imigrantes na educação brasileira, a partir de ações práticas que venham a influenciar a permanência, a aprendizagem e os saberes historicamente acumulados desses estudantes, bem como a riqueza sociocultural que eles trazem consigo. Nesse sentido, torna-se importante (re)pensar abordagens para a educação brasileira, a partir de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem as identidades e as especificidades culturais,

SUMÁRIO

linguísticas e sociais de estudantes imigrantes, de modo que esses elementos se tornem uma base para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e multiculturalistas.

Apesar das mudanças tecnológicas e sociais, muitas salas de aula ainda reproduzem o modelo educacional do século XIX. As atividades curriculares continuam amplamente baseadas nos discursos de poder e de déficit. Conforme descrito por Freire (1981), e ecoado por Valente (2014), essas práticas tratam o aluno como um recipiente passivo, no qual o professor deposita o conhecimento de forma unidirecional, e antidialógica (Freire, 1981; Valente, 2014).

Na Imagem 1, tentamos aproximar a visão do século XIX à do século XXI.

Imagem 1 - Visão tradicional e homogeneizadora da educação, séculos XIX e XXI



SUMÁRIO



Fonte: Porvir (2012) e Melhor Escola (2024).

Essas abordagens, segundo Valente (2014), refletem uma estrutura pedagógica que não incorpora os avanços contemporâneos da educação, tais como as metodologias que valorizam as experiências culturais e os saberes prévios dos estudantes (Valente, 2014). A partir da década de 1960, as desigualdades no desempenho escolar de grupos étnicos minorizados nos Estados Unidos geraram preocupações no governo federal americano, o que levou à realização de uma série de estudos etnográficos sobre as experiências escolares de estudantes de diferentes etnias, em especial os estrangeiros de baixa renda em situação de vulnerabilidade. Estudos, como os de Eddy (1985), King (1967), Rosenfield (1971), Ward (1971) e Wolcott (1967), investigaram questões sobre o modelo educacional vigente da época, enfatizando que tais padrões estavam enraizados na chamada teoria do déficit. Esse modelo enxergava os estudantes provenientes de grupos étnicos marginalizados como carentes de várias capacidades, inclusive a intelectual. No contexto dessas pesquisas, a análise de Spindler e Spindler (1983) sobre o trabalho de Rosenfield (1971) trouxe uma crítica

SUMÁRIO

relevante ao descrever a teoria do déficit como “uma intensa brutalidade de um sistema que parece não ‘enxergar’ as crianças” (Spindler; Spindler, 1983, p. 75, tradução nossa).

Traçando um paralelo dessa realidade estadunidense com o contexto brasileiro, pensamos que muitas escolas no Brasil ainda compartilham esse pensamento. A observação assistemática das autoras em diferentes espaços educativos leva a presenciar situações em que professores planejam e executam suas ações didáticas desconsiderando as vivências e os saberes preexistentes dos estudantes. Entendemos ainda que os imigrantes que acessam o sistema de ensino brasileiro podem ser muito mais afetados por essa demanda do que os estudantes nascidos no país.

Como já indicado, o objetivo deste estudo é analisar como os FoK e os Fol (Moll *et al.*, 1992; Guitart; Moll, 2014) podem dialogar com as teorias do campo da memória social (Halbwachs, 1990; Candau, 2011; Pollak, 1989), para contribuir com práticas pedagógicas que valorizem e priorizem também outros saberes, como as identidades e as especificidades culturais, linguísticas e sociais dos alunos imigrantes e de suas famílias. Essas abordagens abrem caminho para uma pedagogia que vê a diversidade como um recurso, não como um obstáculo a ser superado. Isso favorece a criação de um ambiente escolar acolhedor e integrador, especialmente para estudantes de contextos variados, como os migrantes, promovendo um espaço onde o multiculturalismo possa coexistir na educação. De acordo com Moreira e Candau (2008, p. 7), “o multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá [...] nas teorias, nas práticas e nas políticas”. Conforme os autores, uma posição clara contra a opressão e a discriminação é fundamental, considerando que, ao longo da história, grupos minoritários têm enfrentado desigualdades impostas por setores mais privilegiados e influentes da sociedade.

Ao adotar essas posturas, os educadores são desafiados a ver seus estudantes não como receptores passivos de conhecimento,

SUMÁRIO

mas como sujeitos ativos que já possuem um vasto repertório de saberes e experiências significativas. A partir dessas questões, a pesquisa pretende contribuir com o avanço de futuros estudos sobre a pedagogia culturalmente relevante (CRP), conforme as perspectivas de González, Moll e Amanti (2005), Pírbhai-Illich, Pete e Martin (2017) e Gay (2018). Essa abordagem surge da necessidade de explorar como a educação em sociedades multiculturalistas pode apoiar estudantes desfavorecidos cujas culturas muitas vezes não estão representadas nas pedagogias e currículos tradicionais. A proposta coloca a cultura como elemento central das identidades desses estudantes, transformando-a em uma ferramenta de empoderamento, valorização e inclusão com potencial transformador e emancipatório.

Barquero (2012, p. 181) defende a ideia do empoderamento, como um:

processo [...] de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, [...] possibilitando a transformação de relações sociais de poder.

Segundo Gay (2018, p. 37), "o ensino culturalmente responsivo é a expressão comportamental de conhecimento, crenças e valores que reconheçam a importância da diversidade racial e cultural na aprendizagem" (tradução nossa). Nesse sentido, a pesquisa também problematiza a inclusão de imigrantes na educação sob uma perspectiva cultural, promovendo o diálogo interdisciplinar em áreas como educação e memória social.

TRAMANDO CONCEITOS DE BASE

Iniciaremos fazendo reflexões a partir dos estudos de Vygotsky e Luria (1993) sobre a teoria sociocultural, que traz a ideia

SUMÁRIO

de que o pensamento humano deve ser compreendido em suas circunstâncias sociais e históricas concretas, considerando as vivências culturais, pela linguagem e pelas interações sociais como elementos essenciais na formação do sujeito. Com base no legado de Vygotsky e Luria (1993), Gillespie e Zittoun (2010), citados por Guitart e Moll (2014, p. 37), “distinguem entre ferramentas, que são usadas para agir sobre o mundo [...], e sinais, que são usados para agir sobre a mente (a linguagem medeia a nossa relação com o mundo físico) na relação com a nossa própria mente e com outras mentes” (tradução nossa). Os autores veem as funções mentais como processos que são socialmente mediados por ferramentas que usamos para agir sobre o mundo, e por sinais, sendo esses os modos de comportamento e pensamento cultural. Eles enfatizam que essa distinção não se baseia no elemento cultural em si, mas na forma como ele é utilizado.

No que tange às questões relacionadas à linguagem, Laraia (2001, p. 28) afirma que “a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. De acordo com Luria (1982 *apud* Moll; Greenberg, 1990), os autores entendem que o pensamento precisa ir além do organismo humano. É preciso buscar as origens da “atividade consciente”, não nos recessos do cérebro humano ou nas profundezas do espírito, mas nas condições externas da vida. “Isso significa que é preciso buscar essas origens nos processos externos da vida social, nas formas sociais e históricas da existência humana” (Luria, 1982 *apud* Moll; Greenberg, 1990, p. 25).

Faz-se necessário também compreender a teoria sociocultural de Vygotsky e Luria (1993), para o entendimento de que o pensamento humano deve ser assimilado em suas circunstâncias sociais e históricas concretas, para que possamos entender os conceitos dos FoK, propostos por Moll *et al.* (1992), e dos Fol, elaborados por Guitart e Moll (2014). Para Moll *et al.* (1992), os FoK são artefatos, isto é, recursos que medeiam comportamentos humanos em seus

SUMÁRIO

mundos sociais e culturais, os quais são inseparáveis. Em outras palavras, os FoK não existem apenas dentro da mente do indivíduo, mas estão distribuídos entre pessoas, artefatos, atividades e ambientes (González *et al.*, 2001; Moll; Tapia; Whitmore, 1993). Nesse sentido, o autor define os FoK como corpos de conhecimento e habilidades historicamente acumulados e culturalmente desenvolvidos a partir das atividades socioculturais, econômicas e produtivas dos indivíduos de uma determinada região, e que são essenciais para o funcionamento e bem-estar familiar ou individual. Dessa maneira, Moll *et al.* (1992) também defendem que os FoK valorizam os saberes e práticas já adquiridos pelos estudantes, e que as pessoas são competentes e têm experiências de vida; conseqüentemente, acumulam conhecimentos (González; Moll; Amanti, 2005; Guitart; Moll, 2014).

Ao incorporar os FoK no ensino de imigrantes, Moll *et al.* (1992) buscam transformar a escola em um ambiente inclusivo, onde a diversidade cultural seja vista como recurso, e não como uma limitação. Essa perspectiva vai além de práticas superficiais de inclusão, propondo que o lar e a comunidade dos estudantes sejam reconhecidos como fontes ricas de aprendizado, o que promove o empoderamento cultural e a inclusão social dos estudantes imigrantes e de grupos minorizados, utilizando esses conhecimentos, como recursos, para criar um ensino culturalmente relevante e participativo, fundamental para uma pedagogia que respeite e integre as culturas e as experiências de vida desses alunos (Moll *et al.*, 1992).

A partir de um movimento iniciado nas décadas de 1960 e 1970, Moll *et al.* (1992), pesquisadores da Universidade do Arizona, desenvolveram o conceito dos FoK, um modelo pedagógico que valoriza o conhecimento prévio e sociocultural de estudantes mexicanos provenientes de famílias de classes baixas com filhos matriculados em escolas americanas.

É necessário fazer uma pausa para refletirmos sobre o estudo de Moll *et al.* (1992), no que tange à sua temporalidade. A pesquisa

SUMÁRIO

tem mais de três décadas, e o cenário político migratório mudou muito desde então. Mesmo diante de tais diferenças, EUA e México permanecem com laços diplomáticos, econômicos e culturais fortes. Apesar da existência de conflitos, essas relações permaneceram. Para exemplificar esses vínculos, trazemos o conteúdo digital publicado pelo Serviço Postal dos EUA (USPS, 2008), Imagem 2, e pela EDSITEment:

com a introdução e evolução das fronteiras, as histórias dos Estados Unidos e do que agora chamamos de América Latina permaneceram completamente entrelaçadas, conectadas por geografia, economia, história, imigração e cultura. Desde 1988, o Governo dos EUA reservou o período de 15 de setembro a 15 de outubro como o Mês Nacional da Herança Hispânica para homenagear as muitas contribuições que os hispano-americanos fizeram e continuam a fazer aos EUA (EDSITEment, s.d).

Imagem 2 -Selo que celebra o jazz latino e a rica herança hispânica e sua influência na cultura americana



Fonte: USPS, 2008 / Imagem: Michael Bartalos

SUMÁRIO

No Brasil, a imigração fronteiriça, como a dos venezuelanos, não segue um fluxo histórico e cultural contínuo semelhante ao observado no estudo de Moll *et al.* (1992). A migração venezuelana é mais recente e está diretamente ligada à crise política e econômica que assola o país desde 2013. Ao contrário da imigração mexicana, que tem raízes profundas e um histórico mais consolidado nos EUA, a imigração venezuelana no Brasil ainda está em processo de construção. Conforme Leite (2022, p. 8), ao analisar a representação midiática dos imigrantes venezuelanos, aponta que eles são frequentemente retratados como “um grupo homogêneo, em fuga de um país devastado pela crise econômica e política e em busca de um recomeço em outro país”. Esse tipo de retrato contribui para aumentar a desigualdade e a negação das individualidades e direitos desses imigrantes. Essa representação estereotipada ajuda a apagar suas histórias, reduzindo-os a vítimas de uma crise política e econômica, ignorando o contexto complexo de suas trajetórias. Esse apagamento das histórias individuais e coletivas de suas identidades e de suas contribuições ao país acolhedor resulta em uma visão reducionista dos imigrantes, que limita o reconhecimento de seu papel na construção social, cultural e econômica do Brasil.

A partir dessas considerações, a educação desempenha um papel fundamental ao evitar o apagamento de histórias e identidades destes sujeitos, promovendo uma compreensão crítica da imigração e o reconhecimento de suas culturas no ambiente escolar. Nesse contexto, a pesquisa de Moll *et al.* (1992), ganha relevância para a educação brasileira, ao considerar que os aspectos familiares, culturais e sociais de imigrantes fronteiriços com o Brasil podem ser incorporados no desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas. Um exemplo de tais práticas pode ser visto nos estudos de Moll *et al.* (1992), nos quais foram usadas experiências matemáticas relacionadas à confecção de produtos culturais, como as cestarias, que serviram como base para criar situações-problema contextualizadas ao ambiente sociocultural dos estudantes (Moll *et al.*, 1992).

SUMÁRIO

Essas perspectivas dialogam diretamente com a pedagogia da libertação de Freire (1981) e com a definição de *habitus* como estruturas estruturantes de Bourdieu (1994). Ambas se conectam ao abordar como as estruturas sociais moldam os indivíduos e influenciam suas possibilidades de ação. Tanto Freire (1981) quanto Bourdieu (1994) analisam a relação entre os sujeitos e as estruturas que os cercam, questionando as formas de opressão e as possibilidades de transformação social.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 1981, p. 70).

Os Fol propostos por Moisés Esteban-Guitart, em colaboração com Moll (Guitart; Moll, 2014), são embasados na perspectiva sociocultural vygotskiana e inspirados nos FoK. Guitart e Moll (2014, p. 31-33) definem o conceito dos Fol como “recursos historicamente acumulados, culturalmente desenvolvidos e socialmente distribuídos que são essenciais para a autodefinição, autoexpressão e autocompreensão de uma pessoa”. Do ponto de vista desses teóricos, “os FoK se tornam fundos de identidade quando as pessoas internalizam ativamente os recursos da família e da comunidade para criar significado e para se descreverem” (tradução nossa).

A partir dessas ideias, os autores salientam que a identidade não está presente somente no interior das pessoas, mas também nos objetos que as definem. Ela é construída a partir de recursos simbólicos materiais ou imateriais, que são internalizados, e externalizados a partir das relações culturais e sociais dos sujeitos. Esses processos permitem que os indivíduos compreendam seu papel e se posicionem no mundo. Além disso, os autores destacam que esses elementos identitários são construídos historicamente e ao longo do tempo, formando as identidades.

SUMÁRIO

Essa visão está alinhada aos conceitos de autores do campo de estudos em memória social, em que o conceito de identidade cultural (Halbwachs, 1990; Candau, 2011; Pollack, 1989) está intimamente ligado à memória, ao espaço e ao tempo, não sendo algo cristalizado, mas em constante reconstrução. Ainda, autores como Aleida Assmann (2011, p. 318) reforçam que os lugares, com seus artefatos/objetos, são “parte da construção de espaços culturais da recordação muito significativos” por corporificarem “uma continuidade da duração que supera a recordação relativamente breve de indivíduos, épocas e culturas, que está concretizada em artefatos” e passa a ser um meio pelo qual a memória individual e/ou coletiva se aloja, deixando rastros.

Deve-se problematizar que, para filhos de imigrantes, os espaços de convivência familiar mantêm rastros memorialísticos que podem não encontrar eco em outros espaços sociais, tal como a escola.

Para Guitart e Moll (2014), as identidades são produtos sociais e dispositivos culturais usados pelos sujeitos para se autodefinirem, sendo experiências vividas que, mesmo narradas de forma individual, são parte de uma narrativa coletiva.

Essas narrativas coletivas são também descritas como “narrativas mestras”, definidas por Hammack (2011, p. 313) como construções baseadas na “dimensão cultural envolvendo história, identidade e grupos sociais, e como estas podem ser feitas e refeitas à medida que os indivíduos navegam nas águas discursivas dessas narrativas mestras e tomam decisões quanto aos seus aspectos que serão apropriados ou repudiados” (tradução nossa).

Nesse sentido, é possível compreender, com base na teoria dos Fol, que, ao serem relacionados ao conceito da tecnologia social desenvolvida por Fernandes e Accorssi (*apud* Bernd; Mangan, 2017, p. 286-287), os Fol podem também ser usados como recursos materiais para a externalização das identidades. Segundo as autoras,

SUMÁRIO

esses recursos podem ser aplicados por meio de práticas, processos e ferramentas adaptados às necessidades sociais, “suscitando melhorias e respostas para uma determinada demanda social, que incidam na melhoria das condições de qualidade de vida dos cidadãos”. Guitart e Moll (2014) também sugerem que, quando integrados ao ambiente escolar, os Fol podem auxiliar os estudantes a desenvolver uma visão positiva de si mesmos e de seu aprendizado.

Além disso, é fundamental considerarmos neste estudo as ideias dos FoK e dos Fol em relação às questões da memória coletiva propostas por Halbwachs (1990), às ideias sobre memória e identidade de Candau (2011), e às considerações sobre memória, esquecimento e silêncio de Pollack (1989), entre outros autores relevantes. Halbwachs (1990) refere-se à memória como uma construção socialmente compartilhada e influenciada pelas relações e pela cultura dos grupos. O autor afirma que “nunca estamos sós e nossas lembranças permanecem coletivas, lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos que só nós vimos” (Halbwachs, 1990, p. 26). Já Candau (2011) sugere que a memória e a identidade são indissolúveis, para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. O autor entende que a memória é a identidade em ação, mas ela pode,

ao contrário, ameaçar, perturbar e mesmo arruinar o sentimento de identidade, tal como mostram os trabalhos sobre as lembranças de traumas e tragédias. [...] no domínio da “identidade étnica”, a completa assimilação dos indivíduos pode ser contestada pela sociedade que os acolhe, desde que o trabalho de esquecimento de suas origens não tenha se completado (Candau, 2011, p. 18).

Já Pollack (1989) se alinha ao pensamento de Halbwachs (1990), ao se referir à memória como um reforço de coesão social, não pela coerção, mas pela adesão à “comunidade afetiva”. Quando esta referência se perde por situações dolorosas, como os deslocamentos de imigrantes refugiados (situação esta, por si só, muito

SUMÁRIO

traumática), em face de acontecimentos dolorosos, o silêncio parece se impor. Mas para romper o silenciamento e restabelecer a narrativa, é necessária a escuta afetuosa, a aceitação, e a reivindicação dessas lembranças para si novamente. Nessa perspectiva de silenciamento, Pollack (1989, p. 8) compartilha o pensamento de Claude Olievenstein:

A linguagem é apenas a vigia da angústia... Mas a linguagem se condena a ser impotente porque organiza o distanciamento daquilo que não pode ser posto à distância. É aí que intervêm, com todo o poder, o discurso interior, o compromisso do não-dito entre aquilo que o sujeito se confessa a si mesmo e aquilo que ele pode transmitir ao exterior.

O conceito dos FoK, desenvolvido por Moll *et al.* (1992), e dos Fol, construído por Guitart e Moll (2014), colocam em evidência a importância desse conhecimento chamado cultura passado de geração em geração, que é essencial para o funcionamento do bem-estar coletivo e individual. Ao integrar as ideias de Halbwachs (1990), Candau (2011) e Pollack (1989) aos conceitos dos FoK e dos Fol, somos levados a refletir sobre a cultura em relação à memória, à identidade e ao esquecimento. Esse processo revela uma interconexão complexa entre os saberes culturais acumulados e a forma como as memórias e identidades são compartilhadas e processadas dentro de contextos sociais específicos, a saber, a área da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa emerge em um momento desafiador, em que o aumento da presença de estudantes imigrantes no Brasil desafia os modelos educacionais tradicionais, demandando práticas pedagógicas culturalmente relevantes e inclusivas. Diferentes órgãos internacionais, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para

SUMÁRIO

os Refugiados (ACNUR, 2024), vêm alertando sobre os múltiplos desafios que esses povos têm encontrado ao se estabelecerem em outros países. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018) também adverte que os estudantes imigrantes estão sendo excluídos da educação, a partir de obstáculos referentes ao acesso, à permanência e à aprendizagem escolar.

Diferentes órgãos brasileiros, a exemplo do Ministério da Educação do Governo Federal, estabelecem as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que se refere ao compromisso das escolas em desenvolver currículos e práticas que considerem as diferentes identidades étnicas.

O Brasil é um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2017, p. 15).

O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2024) também reforça os cuidados com a justiça social no que tange a comportamentos discriminatórios e xenofóbicos que reproduzem os discursos de ódio que incitam a violência contra os diferentes povos e culturas.

A partir dessas considerações, entendemos que a escola tem um papel fundamental na promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade sociocultural, especialmente no atendimento aos estudantes imigrantes. O desenvolvimento de currículos que contemplem as necessidades pedagógicas desses estudantes, associado a práticas pedagógicas fundamentadas nos conceitos de FoK e de FoI, articuladas com as teorias da memória coletiva e da identidade apresentadas neste estudo, pode oferecer uma base teórica e metodológica favorável aos docentes, promovendo o reconhecimento das

SUMÁRIO

vivências e saberes preexistentes dos estudantes, conectando-os às suas realidades socioculturais, familiares e comunitárias.

Assim, ao incorporar essas perspectivas ao ambiente escolar, pensamos que possam ser criados espaços de ensino-aprendizagem que reconheçam o potencial educativo das vivências dos estudantes e de seus saberes preexistentes. Dessa forma, essas intervenções educativas podem apontar para uma educação emancipatória, justa, acolhedora e inclusiva, que valorize a diversidade como um recurso pedagógico, e não como um déficit. Tais propostas se alinham às demandas de sociedades cada vez mais multiculturalistas, reforçando o papel da escola. O Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 66), fortalece o compromisso da escola com a pluralidade cultural, ao reconhecer que “a valorização do patrimônio cultural [...] implica o reconhecimento da diversidade de padrões culturais que caracterizam a convivência social na escola”.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Refugiados**. 2024.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Unicamp, 2011.

BAENINGER, Rosana; GARCIA, Sandra; LAGO, Tânia Di Giacomo; MAX, Chico (Orgs.) (Orgs.). **Elza Berquó, encontros**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (NEPO)/Unicamp, 2019.

BARQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

SUMÁRIO

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Xenofobia**: o ódio que divide o tecido social e incita violações de direitos contra povos e culturas. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BERND, Zila.; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. (Orgs.). **Dicionário de expressões da memória social, bens culturais e da cibercultura**. 2. ed. rev. e ampl. Canoas: Unilasalle, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-86.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Trad. de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

EDDY, Elizabeth. Theory, research, and application in educational anthropology. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 16, n. 2, 83e104, 1985.

EDSITEMENT. **Hispanic and Latino heritage and history in the United States**. s.d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAY, Geneva. **Culturally responsive teaching**: theory, research, and practice. Columbia, Teachers College Press, 2018.

GILLESPIE, Alex; ZITTOUN, Tania. Using resources: conceptualising the mediation and reflective use of tools and signs. **Culture e Psychology**, v. 16, n. 1, p. 37-62, 2010.

GONZÁLEZ, Norma; MOLL, Luiz Carlos; AMANTI, Cathy. **Funds of knowledge**: theorizing practices in households, communities, and classrooms. Londres: Routledge, 2005.

GONZÁLEZ, Norma; ANDRADE, Rosi; CIVIL, Marta; MOLL, Luiz Carlos. **Bridging funds of distributed knowledge**: creating zones of practices. Mathematics. Journal of Education for Students Placed at Risk, v. 6, n 1-2, p. 115-132, 2001.

GUITART, D.; MOLL, L. C. Funds of knowledge and identity: in the context of Latinx immigrant communities. **Educational Psychologist**, v. 49, n. 2, p. 81-94, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo. Edições Vértice, 1990.

SUMÁRIO

HAMMACK, Hammack. Narrative and the cultural psychology of identity: a story of the self. **American Psychologist**, v. 66, n. 6, p. 524-536, 2011.

KING, Richard. **The school at Mopass**. Nova York: Holt, Reinhart and Winston, 1967.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEITE, Ricardo Borges. **Representações de imigrantes venezuelanos no Jornal Nacional**. 2022. 176f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MELHOR ESCOLA. **Pedagogia tradicional**: confira como é o método de ensino mais comum do Brasil. 26 dez. 2024. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/pedagogia-tradicional-confira-como-e-o-metodo-de-ensino-mais-comum-do-brasil>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MOLL, Luiz Carlos; AMANTI, Cathy; NEFF, Deborah; e GONZALEZ, Norma. 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.

MOLL, Luiz Carlos; GREENBERG, James. Creating zones of possibilities: combining social contexts. In: MOLL, L. C. (Ed.). **Vygotsky and education**: instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, p. 319-348, 1990.

MOLL, Luiz Carlos; TAPIA, Javier; WHITMORE, Kathryn. Living knowledge: the social distribution of cultural resources for thinking. In: SALOMON, G. (Ed.). **Distributed cognitions**. Nova York: Cambridge University Press, p. 139-163, 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Crianças migrantes e refugiadas do mundo estão sendo excluídas da educação, diz relatório**. 21 nov. 2018.

PIRBHAI-ILLICH, Fatima; PETE, Shauneen; Martin, Fran. **Culturally responsive pedagogy**: working towards decolonization, indigeneity and interculturalism. Londres: Palgrave Macmillan, 2017.

SUMÁRIO

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORVIR. **Educação 3.0**: sala de aula ou ambiente de trabalho?, 2012.

ROSENFELD, Gerry. **"Shut those thick lips!"** A study of slum school failure. Nova York: Holt, Reinhart and Winston, 1971.

SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. Review essay: the "Case studies in education and culture: from cradle to grave". **Anthropology and Education Quarterly**, v. 14, n. 2, 73e80, 1983.

UNITED STATES POSTAL SERVICE (USPS). **U.S. Postal Service celebrates Latin jazz, Hispanic heritage**. 2008.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias de digitais de informação e comunicação. **Revista Unifeso - Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander. **Studies in the history of behaviour**: ape, primitive, and child. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.

WARD, Martha Coonfield. **Them children**. Nova York: Holt, Reinhart and Winston, 1971.

WOLCOTT, Harry. **A Kwakuitl village and school**. Nova York: Holt, Reinhart and Winston, 1967.



15

Camila da Silva Lucena

MEMÓRIAS EM TRÂNSITO:

**MIGRAÇÃO VENEZUELANA,
EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-491-9.15

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

No começo de agosto de 2018, vi uma reportagem no jornal local sobre o primeiro dia de aula dos(as) refugiados(as) venezuelanos(as) em Igarassu. Eles(as) haviam chegado à cidade de Igarassu no dia 3 de julho de 2018, através do programa de interiorização do Governo Federal, em parceria com o ACNUR. Ao saber da presença dos(as) venezuelanos(as) na cidade vizinha, procurei me informar sobre onde estavam e como estava ocorrendo o processo de integração, interessando-me especialmente pelos caminhos do acolhimento escolar. O primeiro contato aconteceu através da ONG Aldeias Infantis, uma instituição que tem como característica atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas que, até então, não tinha trabalhado com migrantes. Através da parceria com o ACNUR e o Governo Federal (Operação Acolhida), a ONG assumiu a função de receber um grupo de venezuelanos(as) e coordená-los(as) no processo de integração local. A prioridade foram adultos(as) com filhos(as), uma vez que o objetivo da instituição é justamente trabalhar com crianças. No segundo semestre de 2018, a ONG chegou a ter 120 imigrantes/refugiados(as) sob sua coordenação. No primeiro dia de visita na ONG, o objetivo era conhecer o lugar e entender um pouco mais do projeto. No espaço da ONG, há cerca de 14 casas com capacidade para abrigar os(as) migrantes. A ideia inicial era a permanência de cada família por 6 meses no local, com possibilidade de renovação. Em cada casa foram abrigadas, em média, 3 famílias, compostas por adultos e crianças, estes últimos como foco de atenção privilegiada da ONG, que trabalha com famílias e o público infanto-juvenil. Neste dia, já pude ter uma ideia inicial de como estava ocorrendo a integração escolar das crianças e dos(as) adolescentes que, inicialmente, foram alocados(as) em duas escolas públicas próximas da ONG.

SUMÁRIO

Uma delas foi a escola municipal João de Queiroz Galvão, que fica localizada no centro da cidade de Igarassu, uma rua depois da ONG. Por ser municipal, abriga alunos do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, isto é, crianças que estão na faixa de 4 a 12 anos. A escola possui um espaço interno relativamente pequeno, mas um pátio externo grande. Há, no entanto, uma ordem de proibição às crianças de circularem no pátio, pois existe um rio por trás da escola, o que provocaria risco, devido à falta de muro, restando apenas a vegetação como barreira física. Sendo assim, a parte interna fica o tempo todo fechada com um porteiro fiscalizando a entrada e saída da escola. Nem no intervalo as crianças podem ir para o pátio, seu acesso à área externa acontece apenas nas poucas aulas de educação física, quando acompanhadas dos(as) professores(as).

Com o objetivo de preparar os(as) alunos(as) com um nível básico de Português e Matemática e entender em qual nível estão, a escola, juntamente com a Secretaria de Educação da cidade, decidiu formar uma turma só com alunos(as) venezuelanos(as), pelo menos no primeiro semestre das crianças no município, em uma espécie de nivelamento. Assim, foi formada uma turma multisseriada de venezuelanos(as) de 4 a 12 anos. Eram 14 alunos(as) inicialmente. A sala dos(as) venezuelanos(as) era a última do corredor que era dividido por uma grade, a qual separa as salas de aula da biblioteca e de um espaço com computadores. Era a antiga sala do atendimento especializado que foi adaptada para os(as) venezuelanos(as). Tinha ar-condicionado e alguns materiais didáticos e lúdicos. Por ser a última, ficava um pouco isolada das outras turmas, dificultando o acesso e a interação com as outras crianças que frequentavam a escola. Nessa turma multisseriada, foram reunidas crianças já alfabetizadas na Venezuela e outras que teriam esse como seu primeiro contato com a escolarização. A professora regente era Licenciada em Geografia, tendo atuado quase que exclusivamente com grupos do Ensino Fundamental Anos Finais. A justificativa pela escolha da

SUMÁRIO

profissional se fez pelo fato de ela ter morado na Espanha, apesar de não ter experiência com alfabetização.

No primeiro dia de aula, as crianças venezuelanas foram recebidas pela escola com uma fala de boas-vindas e abraços das crianças brasileiras, estimulados pelos(as) professores(as). No momento, havia uma emissora filmando o primeiro contato dos(as) alunos(as) para passar em um jornal televisivo local. Os pais e as mães dos(as) menores não ficaram na escola acompanhando a adaptação dos(as) seus(as) filhos(as). Esse papel foi feito pelas crianças mais velhas da turma multisseriada que eram todas conhecidas da ONG e, às vezes, dividiam a mesma casa.

As aulas aconteciam no turno da manhã e os(as) alunos(as) tinham acesso ao café da manhã na hora do intervalo, às 9h30. Este momento era o tempo em que os(as) alunos(as) venezuelanos(as) e brasileiros(as) tinham para interagir. Como eles(as) não podiam ficar no pátio, na área externa da escola, os(as) alunos(as) eram obrigados(as) a passar o tempo do recreio dentro da sala, com seu lanche e os jogos. A área interna, para além das salas, se resumia a um corredor pequeno, mas eles(as) não podiam correr nem brincar neste espaço. Sendo assim, cada turma brincava isolada. Ainda assim alguns(as) alunos(as) saíam de suas aulas para frequentar outras e visitar as salas dos(as) alunos(as) venezuelanos(as). Era interessante observar esses momentos de interação. Os(As) alunos(as) brasileiros(as) vinham perguntar palavras em espanhol, ensinar brincadeiras e músicas. Momentos que, no entanto, não eram estimulados, e, logo, a professora pedia para que cada aluno(a) voltasse para sua sala correspondente.

Em sala de aula, a professora tinha uma assistente que ajudava principalmente com os(as) menores de 4 e 5 anos. Havia momentos em que a professora pedia para que a assistente ficasse com os(as) alunos(as) que não sabiam ler e escrever, pois iria realizar atividades específicas com os(as) maiores que já tinham essas

SUMÁRIO

habilidades. Eu cheguei para complementar essa dinâmica, como pesquisadora e voluntária.

Adiante, apresento uma discussão sobre os processos de resistência dos sujeitos, considerando essa experiência das crianças na escola, uma vez que considero que este espaço funciona como um mecanismo de poder que afeta o sujeito de distintas formas, com consequências igualmente diversas, com momentos de exclusão, mas também de atualização da memória e de resistência.

OS DESENHOS INFANTIS ENQUANTO DISCURSO

Acompanhando o processo de acolhimento escolar dos migrantes/refugiados venezuelanos em Igarassu/ PE, este trabalho tem como objetivo analisar, através da materialidade discursiva *desenhos*, a tensão entre o desejo de inclusão e o medo de exclusão no discurso desses sujeitos. Na Análise do Discurso, encontramos alguns trabalhos que vêm desenvolvendo avanços teóricos e metodológicos para o trabalho com a imagem como objeto analítico. A imagem mostra-se um desafio à primeira vista talvez pela falta da linguagem verbal ou pela necessidade de um gesto de interpretação mais visual, recuperando significados nos detalhes,¹ nos silêncios da imagem, nos implícitos, pois é possível recuperar tudo isso também com o texto não-verbal. Com Lagazzi (2011), entendo que a imagem pode se manifestar através de vídeos, pinturas e acrescentamos os desenhos infantis a esse grupo de materialidades. Assim como a imagem do audiovisual, que parte de um objetivo específico, os desenhos das crianças venezuelanas partiram de um objetivo, expressar sentimentos sobre o deslocamento Venezuela-Brasil-Igarassu, após a leitura do livro infantil *A viagem*.

SUMÁRIO

Logo, visei procurar funcionamentos discursivos nas imagens e analisá-los a partir de paráfrases visuais, isto é, desenvolver seus sentidos a partir de outros discursos que se materializam na horizontalidade discursiva, partindo do intra para o interdiscurso. Para Lagazzi (2020), a imagem tem uma “potência de captura simbólica” que valoriza o confronto de sentidos em possibilidades que capturam o sujeito em sua relação com a história, a memória e o imaginário. É preciso olhar para o objeto analítico buscando suas contradições, seus deslizos e seus deslocamentos, e a imagem permite tudo isso, assim como um desenho de criança com suas representações também produzem esses movimentos.

Para Souza (1998), Orlandi (1993), ao elaborar a teoria do silêncio, já destaca a importância do não-verbal para os estudos discursivos, já que, ao analisar o verbal através do não-verbal entende-se que o efeito ideológico de assimilação discursiva vai além dos objetos determinados, em sua maioria verbal. “Os estudos sobre as formas do silêncio vêm a um só temo contribuir tanto à compreensão da materialidade do não-verbal, quanto à ampliação do objeto da Análise do Discurso, ao apontar caminhos para se descrever e entender o não-verbal.” (Souza, 1998, p. 2). Na imagem, é possível termos implícitos e silêncios. Importante destacar que não é apenas transpor da imagem para o verbal, para analisar é necessário observar como a imagem se constitui em discurso. “Há imagens que não estão visíveis, porém sugeridas, implícitas a partir de um jogo de imagens previamente oferecidas. Outras são apagadas, silenciadas dando lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação.” (Souza, 1998, p. 5). Por fim, entendo que os desenhos, como lugares de memória, destacam a resistência desses sujeitos, que retomam a memória do seu país de origem, através de cores alegres, fortes e desenhos ensolarados, isto é, mostrando uma Venezuela diferente do que se criou no imaginário brasileiro.

Ao trabalhar com esse tipo de materialidade significativa, Lagazzi retoma e estrutura dois conceitos que a autora entende

SUMÁRIO

como fundamentais para analisar o que do inconsciente discursivo possui as imagens. A autora parte da afirmação de Althusser de que "[...] o discurso do inconsciente é condição absoluta de qualquer discurso" (Althusser, 1985, p. 67). É através de discurso que tentaremos produzir gestos de interpretação por meio das paráfrases visuais dos desenhos.

Esse inconsciente, que se concretiza em linguagem, é da ordem do imaginário e do simbólico que se concretiza no significante. O Imaginário, o simbólico e o inconsciente se estruturam em linguagem, em marcas significantes de sentidos e não sentidos (Althusser, 1985).

A metáfora e a metonímia se situam diante do inconsciente a partir da leitura que Althusser faz das figuras linguísticas de Lacan, metonímia (combinação) e metáfora (seleção), relacionando-as com os conceitos de condensação e deslocamento das leis do sonho de Freud. Esse inconsciente é possível de ser relativamente acessado pelos significantes da superfície textual, como vestígios do processo discursivo marcado pelas paráfrases discursivas e pelo efeito metafórico, defendido por Orlandi (2013) que aponta que "[...] ao longo de todo o procedimento analítico, ao lado do mecanismo parafrástico, cabe ao analista observar o que chamamos efeitos metafóricos". Ao pensar nas substituições discursivas no interior de uma superfície textual, Pêcheux (1990) entende que todo discurso pode ser substituído, sendo as possibilidades de substituição o que interessa analisar. O autor chama essas possibilidades de *sinonímia local* ou *contextual*, o que entendemos como *efeito metafórico*, já que "[...] é a repetição do idêntico através das formas necessariamente diversas que caracteriza [...] o mecanismo de um processo de produção (1990, p. 97). A partir disso, Lagazzi (2015) entende o exercício parafrástico "[...] como modo de atualização do efeito metafórico" e que "[...] a substituição, deslizamento e deriva são termos importantes para compreendermos tanto o procedimento parafrástico quanto o efeito metafórico" (Lagazzi, 2015, p. 181).

SUMÁRIO

Ao ir construindo um gesto de interpretação a partir de reformulações, isto é, de paráfrases atualizadas pelo efeito metafórico, Lagazzi utiliza dois mecanismos de análise retomando as ideias de condensação e deslocamento de Lacan, a partir da leitura de Althusser que adiantei acima. Logo, Lagazzi (2014, p. 106) então propõe:

Localizando o deslocamento e a condensação nas dimensões da cadeia significante, Lacan vai então dizer que 'a condensação é uma metáfora' e que o deslocamento é uma metonímia. Portanto, ao imbricar condensação e falta, eu fiz o gesto de entrecruzar metáfora e metonímia, dando visibilidade à contradição que as constitui.

Desse modo, a metáfora é tomada como uma condensação e a metonímia como um deslocamento. Lagazzi (2013), ao trabalhar esses conceitos e atualizá-los dentro do campo da AD com a análise de imagens, entende que "[...] a metáfora nos faz pensar a alteridade e a metonímia afirma a falta constitutiva da cadeia significante (Lagazzi, 2013, p. 106).

A metáfora representa o recalque, aquilo que surge, que incomoda, uma irrupção na cadeia significante dos sentidos, já a metonímia é o desejo da falta, latente e pulsante o discurso do inconsciente se fazendo significante, no nosso caso com os desenhos. Lagazzi (2013) considera a cadeia significante a partir das quais a metáfora e a metonímia vão surgir. Sendo assim, a metáfora e metonímia estão sempre juntas, determinado uma outra. "[...] definindo o jogo da linguagem como um jogo significante e estruturando o discurso do inconsciente" (Lagazzi, 2013, p. 107).

Levando essas noções para AD e para o trabalho com imagens, Lagazzi (2013) propõe "[...] compreender o desdobramento da formulação visual em diferentes imagens na discursivização do social" [...] na relação entre o Inter e o intradiscurso, o que significa propor a deslinearização da imagem, pensando o acontecimento da estrutura na sua composição visual (Lagazzi, 2013, p. 105). A deslinearização da imagem é para Lagazzi um caminho analítico

SUMÁRIO

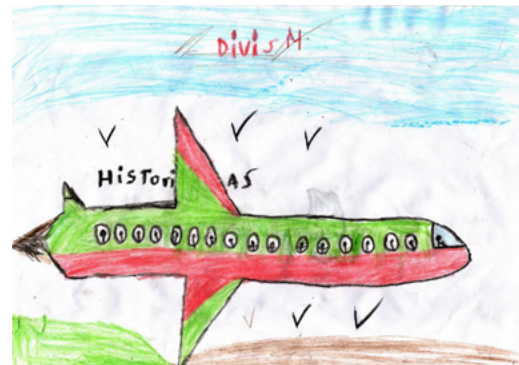
discursivo produtivo, revelando a contradição, conceito importante para a AD e importante para a compreensão de que toda materialidade discursiva é formada por diferenças que não são dissipadas e estão presentes fazendo sentido através das redes significantes das materialidades.

No trabalho específico com os desenhos dos(as) alunos(as) migrantes, divido as produções em 3 funcionamentos discursivos que marcam a produção visual das crianças. Funcionamento discursivo 1: a representação do deslocamento; Funcionamento discursivo 2: lugares de acolhimento; e Funcionamento discursivo 3: a memória da Venezuela e o desejo da volta. Vejamos abaixo o primeiro Funcionamento discursivo.

Figura 1



Figura 2



Nos desenhos do FD1, temos a representação do deslocamento da migração através da imagem do avião. Nos desenhos acima, o avião é marcado com as cores da Venezuela, indicando quem são os sujeitos que estão dentro, os(as) venezuelanos(as), fazendo uma viagem a contragosto, porém com esperança de dias melhores. Remeter estas imagens em sua materialidade significativa (Lagazzi, 2009) às condições de produção nos permite falar de um sujeito que está de partida, que necessita de acolhida.

SUMÁRIO

Na produção 2, observo bonequinhos que representam as pessoas, com braços abertos olhando pela janela o caminho que percorre, o novo lugar a que chega e o lugar que deixa. Ainda na produção 2, tem-se a palavra *histórias* que sinaliza que aquele avião, aquelas pessoas estão levando histórias, não são sujeitos com uma tela em branco para começar do zero, mas sim uma tela colorida predominante com as cores da Venezuela, mas ávidos e curiosos para acrescentar novas cores.

O avião representa discursivamente o antes e o depois. O deslocamento que metaforicamente representa o recalque da busca e metonimicamente sinaliza o desejo do novo, da acolhida, do presente que falta. O contraditório do antes e depois se materializa nas produções imagéticas das crianças venezuelanas, a partir das paráfrases visuais que tecemos, possíveis a partir da deslinearização da imagem. É um movimento de textualização da imagem em seus vieses discursivos, determinado pelas condições de produção e pela memória. "É um funcionamento discursivo do jogo contraditório entre fora e dentro, entre o boicote do social e a possibilidade do sonho, jogo nem de inclusão, nem de exclusão, mas de tensão (Lagazzi, 2013, p. 109).

O segundo bloco de desenhos abaixo corresponde ao funcionamento discursivo 2: lugares de acolhimento.

Figura 3

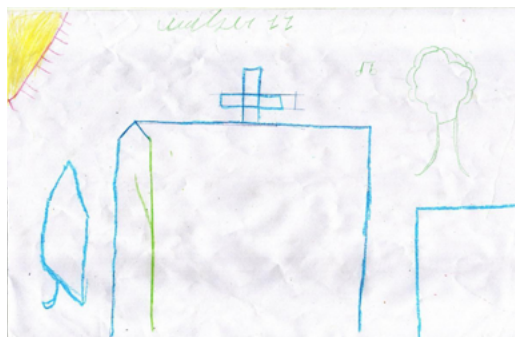


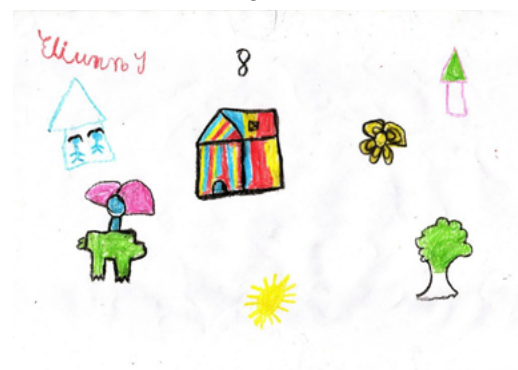
Figura 4



Figura 5



Figura 6



SUMÁRIO

Nos desenhos acima destacamos os lugares, espaços concretos, físicos, mas que marcam simbolicamente os sentimentos de ter e pertencer. A casa, a igreja e a escola funcionam como locais afetivos, de segurança e acolhimento para as crianças. Isso é possível inferir a partir da análise desses desenhos, bem como da escuta das crianças da forma como elas falam dos lugares. Os desenhos da casa metaforizam a posse e a segurança e o desejo metonímico de pertencer. Como se a casa legitimasse o estar naquele lugar, ao poder sinalizar onde se encontra, isto é, onde se localiza geograficamente. Esse desejo nas crianças representa também o desejo dos pais de conquistar um lugar para viver e as crianças reproduzem como meta. Muitos venderam suas casas no auge da crise na Venezuela e sonham em ter esse lugar, o qual possa indicar posse, segurança e continuidade de vida.

Os outros desenhos que acompanham a casa mostram a harmonia e segurança que o fato de ter uma casa proporciona. Nela, será possível brincar, vai ser possível colorir sua tela já colorida, vai ser possível viver com dignidade. A metáfora da casa realiza o desejo metonímico de se encontrar. São as metaforizações metonímicas de Lagazzi (2014): "[...] a alteridade na deriva e no encadeamento para o outro em composições que delimitam o irrealizado em nossa

SUMÁRIO

sociedade. Penso significante em metáfora, no desejo metonímico da falta" (Lagazzi, 2014, p. 112).

A igreja e a escola funcionam como espaços de acolhida diferentes do espaço da casa, uma vez que eles(as) estão em contato direto com os outros. A casa é a acolhida na comunidade, o mostrar para o outro que está ali, que faz parte dali. A igreja e a escola são a concretização desse contato com o outro. É a vivência da alteridade, o reconhecimento do outro, pelo outro. A igreja desenhada com o nome Igarassu mostra um dos ambientes frequentados pelas crianças. Quando questionada o porquê desenhar a igreja, a criança menciona que é um lugar que conta, que tem amigos(as), que brinca. A igreja e a escola representam metaforicamente o desejo metonímico de ser aceito, de viver em comunidade, de voltar a ter uma normalidade perdida. As cores vibrantes, alegres e os elementos da natureza contribuem para o sentido de retomada e normalidade. Esses elementos atravessam discursivamente a produção visual dos espaços, construindo a ideia do que é viver bem, a harmonia entre as pessoas e os espaços.

A produção 5 nos chama atenção e a criança foi questionada sobre o que seria aquele espaço. A criança diz que é uma escola e questiono se é na Venezuela ou no Brasil, já que tem uma bandeira da Venezuela. A criança então diz que é no Brasil, em sua escola de Igarassu, com crianças venezuelanas, porque, naquela época, havia muitos(as) alunos(as) venezuelanos(as). "somos da Venezuela, tia". Essa afirmação e o uso da bandeira venezuelana vão de encontro ao que mencionei acima nos textos escritos, a reapropriação discursiva, a afirmação de sua identidade e memória da Venezuela que sempre atravessa os desenhos com suas cores ou mais diretamente com o uso da bandeira. Esta produção visual é um discurso de aviso, de lembrança, de que eles(as) são venezuelanos(as) e, apesar das tentativas de integração à brasileira, eles(as) não esquecem e não deixam fazer com que esqueçam disso. A bandeira e as cores surgem como equívocos das formulações visuais, se deslocando em

distintas imagens do processo de migração. Representam a tensão, a contradição dos discursos e dos quereres que atravessam o processo e indicam resistência a toda forma de integração que seja tão somente aculturação.

A seguir, desenhos do funcionamento discursivo 3.

Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



No funcionamento discursivo 3: a memória da Venezuela e o desejo da volta, observo mais diretamente as menções à Venezuela. Contrariando o discurso comum de que tudo na Venezuela é ruim e

SUMÁRIO

que eles não desejam voltar, eles desenham a Venezuela, falam de suas praias, da paisagem e das lembranças do seu país de origem.

A praia é um desenho comum com o complemento da afirmação de que as praias de lá são mais bonitas que as do Brasil, que, na Venezuela, há lindas paisagens. A bandeira retoma aqui como o lembrete de afirmação de amor ao país, expresso também no desenho do coração em vermelho vívido. As pessoas jogando na praia e os carros passando na ponte, metaforizam a normalidade do dia a dia do país, apesar de tantas notícias que dizem o contrário. Sim, o país está em crise, mas não como se estivesse em guerra com tudo destruído. Existem ainda a Venezuela, a praia, a paz e a certeza do seu lugar, que é lembrado pelas crianças com tanto carinho e com o desejo metonímico da volta pulsante nas cores vivas e nos desenhos de corações, da bandeira e de elementos da natureza.

Crianças e adolescentes relatam sua vida na Venezuela entre uma mistura de saudade, família e os(as) amigos(as) que eles(as) deixaram, e a escassez causada pela crise que atravessa o país. A facilidade com que as crianças e os(as) adolescentes aprendem português ajuda na integração. No entanto, a grafia correta em português é um pouco mais complexa para os(as) adolescentes. Ao contrário, para pais e mães de família, a linguagem é o que os complica muito mais a ponto de eles(as) geralmente continuarem falando espanhol por muito tempo com pequenas palavras-chave em português.

Por outro lado, crianças e adolescentes não apresentam lacunas importantes em sua educação na Venezuela e, diante disso, matérias como História do Brasil e Português são as que são mais difíceis para eles(as). Adolescentes relatam dificuldade com a disciplina e o professor de português, dizendo que “o que me angustia é não passar na prova de português”.

Ao analisar esse espaço de funcionamento da reapropriação discursiva, pude observar como as crianças e os(as) adolescentes

SUMÁRIO

estão conquistando um lugar de fala sobre si, que vai de desencanto fazer oposição ao que se esperava deles em 2018/2019, nos meses iniciais de vivência na escola. Reapropriando-se dos discursos sobre ser venezuelano(a), indicando que, em alguns aspectos, estão bem avançados(as), no quesito matemática e debates sociais, por exemplo. Isso também aparece nos relatos da professora e da diretora em 2022, depois de anos de convivência com esse grupo, como vimos acima, bem como nos relatos dos pais e das mães, como mostrarei a seguir.

Voltando à análise dos *discursos sobre* os(as) professores, vimos que o que se extrapõe dos sentidos quando eles(as) reconhecem a inteligência dos(as) venezuelanos(as), fala mais sobre a educação e a escola pública no Brasil, ao se destacar o espanto de como eles(as) são intelectuais e de como tiram notas melhores que os(as) brasileiros(as). Para o discurso da escola, é uma surpresa como eles(as) conseguem se destacar, mesmo com outra língua, cultura e outro modo de ensino.

Contrariando o discurso nacionalista e a valorização do monolinguismo, ter uma outra língua interferindo no modo de falar no dia a dia da escola, parece não ser problemático e, inclusive, parece ser o menor dos problemas para estes(as) estudantes. Contudo, a rejeição ao professor e às aulas de português deve nos deixar em alerta. Pelo observado nos textos relatos dos(as) adolescentes, nesta disciplina é onde mais se realiza a interdição da língua deles e mais se valoriza o monolinguismo. Esta disciplina parece recuperar todos os discursos nacionalistas de valorização da língua brasileira como identidade do Brasil, e ressoa discursos contra os(as) migrantes serem aquilo que é de direito e não se converterem em um(a) novo(a) brasileiro(a), ou um(a) brasileiro(a) artificial.

Os desenhos, como lugares de memória, destacam a resistência desses sujeitos, que retomam a memória do seu país de origem, através de cores alegres, fortes e desenhos ensolarados, isto é,

SUMÁRIO

mostrando uma Venezuela diferente do que se criou no imaginário brasileiro. Então, ainda que, na sua chegada ao Brasil, os(as) venezuelanos(as) tenham escutado falas negativas sobre a Venezuela, mesmo que haja um movimento com a memória desses sujeitos, de memória impedida, manipulada e obrigada, nos termos de Ricœur (2007), eles(as) superam esses discursos e mostram um país que eles amam, que tem várias coisas boas, como a educação, e que desejam voltar, uma afirmação comum nas vozes das crianças até os(as) adultos(as).

Finalizando este bloco de análise discursiva dos desenhos, ao observar a deslinearização das imagens criadas pelas crianças venezuelanas, concluo que elas expõem a tensão entre o desejo de inclusão e o medo de exclusão. Os desenhos do Funcionamento Discursivo 1 representam a o percurso da migração de venezuelanos(as) em um avião, significando o deslocamento e a esperança de uma vida melhor. Os desenhos mostram pessoas olhando pela janela do avião, levando consigo suas histórias e cores da Venezuela. O avião metaforiza o passado e o futuro, representando metonicamente a busca por um novo lar e uma nova vida.

O segundo bloco de desenhos, o funcionamento discursivo 2, é sobre lugares de acolhimento, onde a casa, a igreja e a escola funcionam como locais afetivos, de segurança e acolhimento para as crianças. A metáfora da casa representa o desejo metonímico de se encontrar e de pertencer a um lugar. A igreja e a escola representam metaforicamente o desejo metonímico de ser aceito e viver em comunidade. As cores vibrantes, alegres e os elementos da natureza criaram para o sentido de retomada e normalidade. A produção visual dos espaços construiu a ideia do que é viver bem, a harmonia entre as pessoas e os espaços. A bandeira venezuelana presente em um dos desenhos mostra a afirmação de identidade e memória da Venezuela.

SUMÁRIO

O funcionamento discursivo 3 se refere às memórias dos(as) estudantes venezuelanos(as) e seu desejo de retornar ao seu país. As crianças e os(as) adolescentes se apegam à Venezuela e seus desenhos mostram as praias e a bandeira, reforçando o amor pelo país de origem. Os desenhos são lugares de memória e resistência, mostrando uma Venezuela diferente do imaginário brasileiro.

Observando os achados discursivos que temos com o *discurso sobre* e o *discurso do* migrante/refugiado, entendo ser possível pensar em práticas metodológicas para trabalhar com esse grupo que vise romper com a ideia relativa de acolhimento solidário. A seguir, encerro essa discussão quase com um manifesto, chamando atenção para práticas que viabilizem de fato um acolhimento que respeite a subjetividade do migrante/refugiados na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sequências discursivas do discurso dos(as) migrantes/refugiados(as), alunos(as) venezuelanos(as), mostram dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as), como a falta de preparo da equipe pedagógica e a pressão para falar apenas português. No entanto, os(as) alunos(as) também mostram práticas discursivas de resistência, usando sua língua e cultura para se afirmarem como sujeitos. Sendo assim, é importante construir um espaço de escuta ativa e sensível para esses sujeitos, permitindo sua reapropriação discursiva e resistência em um processo de rearranjo discursivo.

É dever da humanidade defender os direitos dos indivíduos que foram forçados a sair de seus países para outros países com várias esperanças. Sabe-se que um quarto dos(as) migrantes são crianças e adolescentes, e é importante organizar programas para que essa juventude participe da vida educativa e se adapte ao

SUMÁRIO

ambiente escolar. Neste contexto, as crianças e os(as) adolescentes devem ser apoiados para se expressarem e deve ser criado um ambiente para isso. Brincar é a maneira mais fácil e eficaz de se comunicar com as crianças. Neste contexto, várias atividades-métodos devem ser utilizadas de forma a compreendê-las e apoiá-las na sua expressão. A forma mais criativa de expressar pensamentos e mentes subconscientes é a desenho. O desenho é um indicador dos pensamentos das crianças, bem como da sua comunicação com os adultos e da sua harmonia com o ambiente. As crianças transmitem suas alegrias, tristezas, medos, esperanças, sentimentos, pensamentos e experiências para suas pinturas. É importante que os(as) pesquisadores(as) que trabalham com crianças usem imagens como uma ferramenta.

Neste contexto, é necessário organizar diversas atividades na sala-escola que possam facilitar a adaptação das crianças refugiadas à escola e à sociedade. Pensa-se que crianças isoladas da sociedade e principalmente no ambiente escolar onde se encontram com seus pares não conseguirão completar seu desenvolvimento de forma saudável. Por esta razão, professores(as), administradores(as) escolares, conselheiros(as) psicológicos(as) e assistentes sociais escolares têm um grande papel a desempenhar. É importante, em termos de pesquisa linguística, que um estudo de análise de imagem mais abrangente possa ser realizado em diferentes faixas etárias e diferentes níveis de escolaridade. Por exemplo, nossos achados representam diferentes características nos conteúdos dos desenhos das crianças migrantes/refugiadas. Os desenhos representam a jornada de migração de venezuelanos(as) em busca de uma vida melhor. O primeiro conjunto de desenhos, *o funcionamento discursivo 1*, mostra um avião como metáfora para o passado e o futuro, representando a esperança de um novo lar. O segundo conjunto de desenhos, *o funcionamento discursivo 2*, retrata lugares de acolhimento, como a casa, a igreja e a escola, que funcionam como locais afetivos e de segurança para as crianças. As cores vibrantes e os elementos da

SUMÁRIO

natureza criam um sentido de normalidade e retomada. A bandeira venezuelana presente em um dos desenhos mostra a afirmação de identidade e memória da Venezuela. O terceiro conjunto de desenhos, o *funcionamento discursivo 3*, retrata as memórias dos(as) estudantes venezuelanos(as) e seu desejo de retornar ao seu país. Os desenhos são lugares de memória e resistência, mostrando uma Venezuela diferente do imaginário brasileiro.

Apesar das faltas observadas na escola, e no Estado brasileiro como um todo, como podemos vislumbrar o futuro? No primeiro caso, com a preocupação de melhor adequar as práticas de língua às necessidades dos(as) alunos(as) que devem motivar a reflexão para pôr em ação, por exemplo, práticas de acolhida intercultural e decolonial. O andamento dos(as) alunos(as), desde o setor de acolhimento até o da classe comum, também deve ser objeto de atenção particular e ser acompanhado de apoios como a constituição de um histórico acadêmico de cada um(a) deles(as), o que levaria em consideração o histórico linguístico e educacional, bem como a migração e seria usado para informar as pessoas envolvidas em todas as fases do caminho em questão. No segundo caso, antes de qualquer reflexão sobre a escolha das práticas linguísticas, deve-se garantir que as comunidades estão bem informadas sobre o direito dos(as) alunos(as) de receber serviços de apoio para aprender português, bem como acesso a serviços adicionais. Uma vez que a informação é melhor transmitida, a reflexão deve estar centrada na busca de formas de organizar proposta que integrem sociedade local e migrantes e refugiados(as), sendo a escola um ótimo lugar para iniciar essa estratégia. Mais concretamente, círculos que desejam experimentar modelos de integração intercultural não só devem ser encorajados a fazê-lo, mas também deve ser apoiado para registrar pontos fortes pontos fracos, com o objetivo de fazer avançar a reflexão de todos(as) sobre esta escolha do modelo de integração em particular.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CELADA, M. T. Em transferência – efeito de uma reflexão no campo das línguas estrangeiras, com foco no espanhol. Em: RODRIGUES, Eduardo A., SANTOS, G. L. dos; BRANCO, L. K. A. C. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil**. Pensando o impensado sempre. Campinas: RG, 2011. p. 441-465.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LAGAZZI, S. A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão. In: FARIA, J. P. de; SANTANA, J. C.; NOGUEIRA, L. (org.). **Linguagem, arte e o político**. Campinas: Pontes, 2020. p. 91-102.

LAGAZZI, S. O Recorte e o Entremeio: condições para a Materialidade Significante. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; BRANCO, L. C. (orgs.). **Análise de Discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, RG Editores, 2011. p. 401-410.

MARIANI, Bethânia. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. **Gragoatá**, Niterói, n. linguagem, língua e discurso, 1996.

ORLANDI, E. P. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Editora Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista - discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1990] 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PAYER, M. O. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade**. Tese de doutorado. IEL, Unicamp, 1999.

SUMÁRIO

PAYER, M. O. O trabalho com a língua como lugar de memória. **Synergies Brésil**, nº 7, p. 37-46, 2009.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. *In*: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (orgs). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PAYER, Maria Onice. A condição humana de imigrantes à deriva. corpos, línguas e diluição do sujeito. *In*: GRIGOLETTO, Evandra; NARDI, Fabiele Stockmans de. (orgs.). **A Análise de Discurso e sua história: avanços e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 343-358.

PAYER, Maria Onice. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). **Gragoatá**, Niterói, n. 34, 2013.

PÊCHEUX, M.; LÉON, J. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. *In*: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, [1982] 2011. p. 163-173.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET & HAK (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014.

PETRI, V. A produção de sentidos “sobre” o gaúcho: um desafio social no discurso da história e da literatura. **Conexão Letras**. v. 4, n. 4, 2009.

SOUZA, Tânia Clemente. Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal. *In*: 2º Colóquio de Analista del Discurso, Universidad del Plata, Instituto de Lingüística da Universidad de Buenos Aires, La Plata e Buenos Aires, 1997 (publicado em Ciberlegenda 1, **Revista Eletrônica do Mestrado e comunicação, Imagem e Informação**, Niterói, 1998).



16

*Milena Ribeiro Lopes
Adilson Cristiano Habowski
Cleber Gibbon Ratto*

IMIGRANTES E REFUGIADOS INFANTOJUVENIS:

**UMA ANÁLISE DE TESES
E DISSERTAÇÕES NOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DO RIO GRANDE DO SUL**

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto faz parte de uma pesquisa mais ampla que consiste em compreender os percursos e percalços – socioeducacionais e psíquicos – implicados na ocorrência, expressão e manejo do sofrimento psicossocial vivido por crianças e jovens estudantes migrantes e refugiadas no estado do Rio Grande do Sul, com foco no município de Canoas, com vistas a implementar e avaliar “tecnologias sociais” capazes de favorecer a produção de saúde e qualidade de vida no cotidiano destas populações. Com base nisso, apresentamos neste texto uma síntese da primeira etapa do projeto, que tem como objetivo mapear e discutir as produções acadêmicas de mestrado e doutorado relacionadas à imigração e ao refúgio infantojuvenil desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

O presente estudo tem por objetivo compreender como a imigração de crianças e jovens está sendo vista e tratada no contexto escolar e como isso pode trazer discussões acerca das possibilidades de práticas educativas que valorizem a diversidade e/ou interculturalidade propiciada pelas imigrações contemporâneas. Para tanto, o presente trabalho visou mapear e discutir as produções acadêmicas a nível de mestrado e doutorado realizadas em torno da temática da imigração e refúgio infantojuvenil em Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado do Rio Grande do Sul.

Trata-se de uma pesquisa teórica e qualitativa, realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a partir de um rastreamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Moraes e Galliazzi (2006) entendem que a Análise Textual Discursiva se apresenta como uma metodologia de análise qualitativa que se distancia da perspectiva positivista de investigação, buscando superar essa abordagem através da aproximação com a hermenêutica. É dessa aproximação que esta pesquisa se alimenta, com o objetivo de promover uma leitura crítica da produção científica brasileira, ampliando

SUMÁRIO

o diálogo entre o que já foi feito e o que ainda está por vir, como uma perspectiva de transformação e avanço.

Realizamos diversas buscas utilizando as seguintes palavras-chave: “imigração”, “crianças”, “jovens” e “educação”. Vale ressaltar que realizamos outras tentativas com novos descritores, como “imigração” (incluindo “imigrante”, “migrantes” ou “refugiados”), “crianças” “infâncias” e “juventudes”. Para aprofundar a investigação, realizamos uma consulta diretamente aos repositórios das Universidades do Rio Grande do Sul. Essa estratégia permitiu identificar novos títulos que, embora tenham contribuído para ampliar o número de estudos na área, não apresentaram uma quantidade expressiva de publicações dedicadas especificamente à temática do campo infanto-juvenil.

Com base nos critérios dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da área de Educação no estado do Rio Grande do Sul, identificaram-se produções acadêmicas em distintas instituições de ensino superior, a saber: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Passo Fundo (UPF), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Foram identificadas sete dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado defendidas no período de 2018 a 2024. Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada em setembro de 2024, sem a aplicação de limites temporais para a pesquisa. Os trabalhos localizados em ambas as etapas da investigação estão detalhados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dissertações e teses rastreadas

Nº	AUTOR/ DISSERTAÇÃO OU TESE	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
1	Lucas Rech da Silva <i>Dissertação</i>	A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).	2018

SUMÁRIO

Nº	AUTOR/ DISSERTAÇÃO OU TESE	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
2	Andreza Estevam Noronha <i>Tese</i>	A produção da criança refugiada a partir das fotografias nos documentos do Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR)	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).	2020
3	Caroline Couto <i>Dissertação</i>	Infâncias-Migrantes-Literatura-infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas.	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).	2020
4	Gisele Dhein <i>Tese</i>	Uma cartografia criança-migrante. Uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola.	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).	2021
5	Miriam do Nascimento Batista Pires <i>Dissertação</i>	Perspectivas de professores em contexto de diversidade etnocultural: um olhar para o imigrante.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).	2021
6	Renata Santos da Silva <i>Tese</i>	Da (des) esperança à esperança de inserção social da criança imigrante no novo lar: o papel da escola	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).	2021
7	Evania Carina Calza <i>Dissertação</i>	Filhos de imigrantes e a escola: diversidade cultural, direito à educação, equidade escolar	Universidade de Passo Fundo (UPF).	2022
8	Maria Luiza Posser Tonetto <i>Dissertação</i>	Entre zonas de silêncio e (re)existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de educação infantil de Santa Maria/RS	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).	2022
9	Carolina Araújo da Rosa <i>Dissertação</i>	A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).	2024
10	Caroline Couto <i>Tese</i>	Entre escola e migrações, [por] uma educação-migrante.	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).	2024

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

SUMÁRIO

Buscamos, em cada um dos trabalhos, elementos que estabeleçam conexões sobre as possibilidades de acolhimento e inserção de crianças e jovens provenientes de contextos migratórios. A partir da análise do material, foi possível desenvolver uma discussão sobre os desafios e as possibilidades educacionais relacionadas à imigração, organizada em duas linhas de sentido.

A primeira, intitulada (i) *Desafios e Perspectivas da Imigração no Contexto Educacional*, e a segunda, (ii) *Perspectivas Educacionais no Contexto do Trabalho Docente, Direitos e Legislação*. Essa organização, juntamente com as direções interpretativas, permitiu a construção de uma visão abrangente sobre as diferentes dimensões que permeiam o tema. Entretanto, antes de analisarmos as duas linhas de sentido, apresentaremos na próxima seção uma breve contextualização do Rio Grande do Sul no que diz respeito às recentes questões migratórias.

OS RECENTES MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS NO RIO GRANDE DO SUL

Nos últimos anos, a Educação brasileira, sobretudo as escolas públicas, têm sido desafiadas pela renovada 'problemática' das migrações e refúgios. Segundo dados recentes do relatório "Refúgio em Números", somente em 2023, o Brasil registrou 58.362 solicitações de condição de refugiado, oriundos de 150 países. Em 2022, as principais nacionalidades solicitantes foram venezuelanas (50,3%), cubanas (19,6%) e angolanas (6,7%). Em 2023, o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) reconheceu um total de 77.193 pessoas como refugiadas. Além disso, constatou-se que 44,3% das pessoas reconhecidas como refugiadas eram crianças, adolescentes e jovens com até 18 anos de idade, destacando a precariedade das condições

SUMÁRIO

de vida desses grupos em situações de deslocamento forçado. Ainda segundo o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), crianças e adolescentes de 5 a 14 anos compõem mais da metade das pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Brasil.

Ainda, de acordo com o (ACNUR), cerca de 46 mil refugiados vivem hoje no Rio Grande do Sul, a maioria formada por venezuelanos (29 mil) e haitianos (12 mil). Chegaram, em boa parte, no programa de interiorização feito pelo Governo Federal para retirar da fronteira norte do país os imigrantes que entravam por terra em busca de um asilo humanitário. O ACNUR estima que 41 mil pessoas refugiadas ou com necessidade de proteção internacional vivem no Rio Grande do Sul. De acordo com dados do Governo Federal (CADÚnico/SUAS), das 35 mil pessoas, um número significativo vive em condições de vulnerabilidade e pode ter sido diretamente ou indiretamente afetado pelas inundações de maio de 2024. Muitas relataram ter perdido suas casas, pertences e documentos, além de verem seus negócios e atividades de geração de renda destruídos pelas águas.

Desta forma, o cenário de vulnerabilidade foi ainda mais agravado pelas enchentes ocorridas no mês de maio. De acordo com informações divulgadas pelo G1, com dados da ACNUR, cerca de 35 mil refugiados foram afetados pelo desastre. A agência relatou que essas pessoas informaram ter perdido suas casas, bens e documentos, além de negócios e outras atividades de geração de renda destruídas pelas águas. Com isso, a situação de vulnerabilidade se intensifica, e a população, já forçada a deixar seus lares, enfrentando novamente o trauma da perda e do abandono.

Os dados analisados destacam a relevância de discutir a temática no contexto do Rio Grande do Sul, evidenciando que, apesar da ampla divulgação de informações e da disponibilidade de dados relevantes, há municípios que ainda negligenciam a devida atenção a essa questão. Um exemplo emblemático é o município

SUMÁRIO

de Canoas, que desativou todas as suas coordenadorias, incluindo a Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais e Imigração, demonstrando um retrocesso na promoção de políticas públicas voltadas para a inclusão e a equidade.

Portanto, a promoção de estudos e pesquisas voltados para o esclarecimento e a compreensão das causas dos processos migratórios e de refúgio revela-se tanto relevante quanto urgente. Trata-se de responsabilidades sociais e educacionais que devem ser reconhecidas pela sociedade em sua totalidade, cabendo ao poder público adotar medidas que assegurem os direitos de todos os cidadãos, independentemente de sua nacionalidade.

Assim, apresentadas as questões emergentes do Rio Grande do Sul no campo migratório infantojuvenil, passamos para a análise a partir das linhas de sentido construídas com a leitura dos estudos encontrados.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMIGRAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A primeira linha de sentido, que trata dos “Desafios e Perspectivas da Imigração no Contexto Educacional”, contempla as seguintes dissertações:

- *Entre zonas de silêncio e (re)existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de educação infantil de Santa Maria/RS* – Maria Luiza Posser Tonetto (2022);
- *Infâncias-Migrantes-Literatura-infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas* – Caroline Couto (2020).

SUMÁRIO

E as teses:

- *A produção da criança refugiada a partir das fotografias nos documentos do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)* – Andreza Estevam Noronha (2020);
- *Entre escola e migrações, [por] uma educação-migrante* – Caroline Couto (2024);
- *Uma cartografia criança-migrante. Uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola* – Gisele Dhein (2021).

A leitura dessas produções possibilita pensar o processo migratório de diferentes perspectivas, vendo como um desafio a ser enfrentado e/ou como uma oportunidade de repensar políticas e práticas coloniais enraizadas no cotidiano escolar. Tais dissertações e teses nos mostram que, muitas vezes, as escolas se tornam o primeiro espaço de acolhimento dessas crianças e jovens, oferecendo um espaço onde possam reconstruir suas identidades, socializar e dar sentido ao novo contexto em que vivem. No entanto, isso também exige um deslocamento em torno das condições das instituições de ensino de lidar com as diferenças culturais e linguísticas, especialmente em um cenário em que nem sempre há suporte adequado em políticas públicas ou formação docente para abordar tais questões.

Nessa perspectiva, a dissertação de Tonetto (2022) aborda os desafios e perspectivas enfrentados pelos imigrantes, exemplificando com um caso específico: um dos participantes, ao observar um mapa-múndi, aponta para o Brasil e o identifica como sendo a Venezuela. Esse gesto revela como o participante ainda associa sua memória ao país de origem, utilizando símbolos do país onde reside atualmente. Segundo Tonetto (2022), ao imigrar, a criança se depara com um novo ambiente que possui sua própria cultura, identidade e história, em contraste com a identidade cultural e histórica que foi moldada no local e período de origem. O desafio para o imigrante, portanto, consiste em

SUMÁRIO

atribuir significado a essa nova realidade e compreender os símbolos e signos sociais presentes nesse novo contexto.

Couto (2024) também aborda a infância migrante, utilizando a literatura como ferramenta de aprendizagem para compreender os aspectos que fazem parte do processo migratório, com ênfase na crise humanitária. Por meio da literatura e de um olhar sensível em relação à criança imigrante, a autora apresenta possibilidades de trabalho pedagógico a partir de histórias de crianças que vivem na diáspora, como o menino Azzy: “Encontrei-as – as crianças migrantes – primeiro na literatura. Na literatura infantil. Foi assim o meu encontro com Azzi: uma menina que viu sua vida ser mudada pela guerra” (Couto, 2024, p. 33).

Nesse contexto, a perspectiva da criança e da infância traz a problemática para um nível mais profundo de entendimento e reflexão, como aponta a tese de Noronha (2020, p. 25), ao analisar fotos da ACNUR de crianças no contexto migratório: “Fotografias são credíveis e contêm valores, que, embora não mostrando a realidade em si, ao mesmo tempo, não são falsos. Trata-se de moldurar, moldar e direcionar olhares”. Dessa forma, é essencial direcionar um olhar sensível para as crianças e suas trajetórias de imigração.

Ao abordar os aspectos de ‘rompimento’ com a cultura, o ingresso da criança imigrante na escola e a urgência de um olhar sensível para essas situações, a tese de Couto (2024, p. 15) propõe o contexto escolar como um espaço possível para práticas voltadas à educação-migrante.

Entre a escola e as migrações contemporâneas, reivindica-se um tempo para os pequenos gestos em educação, tomada como tempo de transgressão, espaço público de produção de memórias e encontros éticos, em devir migrante. Uma educação-migrante: dois elementos de composição, antepositivos (‘educ’/‘migra’), de criar e alterar-se, que convidam a falar um mundo comum e recusam uma língua única”.

SUMÁRIO

Dessa forma, o fenômeno da imigração infantojuvenil nos desafia a pensar em torno da garantia dos direitos fundamentais previstos para essas crianças e adolescentes, levando em consideração suas especificidades enquanto sujeitos de direitos. Nesse contexto, a tese de Gisele Dhein (2021), através de dados da Polícia Federal e do Ministério da Segurança Pública, denuncia a invisibilidade da criança migrante. Através de uma pesquisa nos referidos sites com descritores “criança” e “imigração”, não encontrou números expressivos que abordem diretamente a situação da criança migrante. Assim, além da rede familiar, a escola se torna uma rede essencial de proteção para essas crianças e adolescentes: “No entanto, a criança-migrante foi interiorizada. Mesmo que ela não exista enquanto investimento político, ela circula pela cidade. Ela busca o público, a pólis no território que carrega esse pressuposto enquanto *ethos* de existência: a escola. A escola acolhe a criança-migrante” (Dhein, 2021, p. 86).

Nessa perspectiva, é como se a criança imigrante passasse por um terceiro nascimento, uma vez que se pressupõe que ela já tenha tido uma experiência escolar no país de origem. Urge assim compreender tais fenômenos numa perspectiva dialógica com as crianças, os jovens e suas culturas, fomentando a formação intercultural a partir do cotidiano, agindo e pensando em contexto, favorecendo perspectivas de investigação que impactem positivamente sobre a vida dessa população.

Neste processo – a migração e o refúgio –, marcado por deslocamentos e mudanças de residência, os grupos familiares estão diante de uma dinâmica em que as crianças e os jovens não são protagonistas, mas precisam se adaptar a ela. Mesmo em contextos relativamente tranquilos, esses eventos geram uma transformação social profunda, com efeitos duradouros sobre as crianças e jovens migrantes e refugiados. Dessa forma, a migração e o refúgio configuram um deslocamento social que impacta de maneira significativa e prolongada os indivíduos em desenvolvimento.

SUMÁRIO

Ao mesmo tempo, os relatos compartilhados nas produções analisadas, como as trajetórias relatadas por Tonetto (2022) e Couto (2020, 2024), reforçam o potencial da escola em ser um lugar onde as vivências dos imigrantes podem ser integradas ao currículo e aos projetos pedagógicos. O conceito de “educação-migrante”, proposto por Couto (2024), convida à construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências e culturas dos migrantes. Trata-se do rompimento das práticas educativas coloniais e promover uma educação transformadora, baseada no encontro ético e na co-construção do conhecimento. Assim, a escola não apenas acolhe, mas também aprende com as crianças migrantes, incorporando suas narrativas e perspectivas ao processo educativo. A formação docente, nesse contexto, emerge como um eixo central para que os professores sejam capazes de lidar com as complexidades dessa realidade.

O fenômeno migratório, entretanto, não se restringe à dimensão individual. Ele revela transformações sociais que impactam as comunidades escolares e a sociedade como um todo. As migrações infantojuvenis questionam modelos educativos homogêneos, desafiando escolas e educadores a promoverem práticas pedagógicas interculturais. Com base nas pesquisas analisadas, emergem possibilidades de formação docente que valorizem a diversidade cultural, criando espaços de diálogo e aprendizado mútuo. Assim, a escola pode atuar como uma ponte entre as diferentes culturas e histórias que compõem a vida de crianças e jovens migrantes.

Por fim, a análise das produções acadêmicas dessa linha de sentido revela que o acolhimento de crianças migrantes no contexto escolar é um processo complexo que demanda ações integradas entre políticas públicas, práticas educativas e a sensibilização da comunidade escolar. Garantir os direitos fundamentais dessas crianças implica reconhecer suas singularidades enquanto sujeitos em desenvolvimento. Nesse cenário, a formação intercultural emerge como uma possibilidade concreta de ação educativa,

contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, capaz de acolher e valorizar a diversidade que caracteriza as migrações contemporâneas.

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE, DIREITOS E LEGISLAÇÃO

SUMÁRIO

A segunda linha de sentido, denominada “Perspectivas Educacionais no Contexto do Trabalho Docente, Direitos e Legislação”, contempla as seguintes dissertações:

- *Filhos de imigrantes e a escola: diversidade cultural, direito à educação, equidade escolar* – Evania Carina Calza (2022);
- *Perspectivas de professores em contextos de diversidade etnocultural: um olhar para o imigrante* – Mirian do Nascimento (2021);
- *A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon* – Lucas Rech da Silva (2018);
- *A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS* – Caroline Araújo da Rosa (2024).

E a tese:

- *Da(des) esperança à esperança de inserção social da criança imigrante no novo lar: o papel da escola* – Renata Santos Silva (2021).

SUMÁRIO

Percebe-se, nessa linha de sentido, que o entrelaçamento de múltiplos fatores impacta as capacidades e limitações de cada comunidade escolar, a qual apresenta características singulares. Entre esses fatores, destacam-se: a gestão escolar, a integração ao espaço comunitário, a articulação entre os docentes, as relações estabelecidas entre professores, estudantes e suas famílias, a frequência das avaliações externas, a disponibilidade de recursos, a pressão exercida por rankings e a autonomia das escolas diante da crescente burocratização tecnológica e de controles mais rigorosos. Esses fluxos, além de introduzirem novos desafios estruturais, têm levado o país a reavaliar concepções profundamente arraigadas, como o mito da democracia racial e a noção de que o Brasil é intrinsecamente acolhedor e cordial, ignorando as especificidades culturais, religiosas, raciais, de gênero, de orientação sexual e outros marcadores sociais.

A legislação vigente no Brasil assegura que os estrangeiros possuem os mesmos direitos de acesso à educação que as crianças e adolescentes brasileiros, conforme estipulado na Constituição Federal (artigos 5º e 6º), no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º). Além disso, há duas leis específicas direcionadas aos imigrantes e refugiados, a Lei da Migração (artigos 3º e 4º) e a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º), as quais garantem que a falta de documentos não pode servir como obstáculo para o acesso dessa população ao sistema educacional. Entretanto, lamentavelmente, tal população não tem recebido atenção suficiente das políticas públicas e tampouco da pesquisa acadêmica.

A pesquisa de Calza (2022) aponta que, embora exista uma legislação vigente que garante os direitos educacionais dos estudantes imigrantes, muitos docentes que recebem esses alunos enfrentam incertezas, receios e preocupações. Os sentimentos de surpresa, choque e insegurança permeiam toda a comunidade escolar, incluindo a equipe de gestão, funcionários e professores. Calza

SUMÁRIO

(2022) identifica diversas questões relevantes que surgem nesse contexto, como: Como agir diante de uma situação inesperada? É viável matricular a criança na instituição de ensino? Como estabelecer uma comunicação eficaz com a família e com a criança?

As crianças e jovens migrantes e refugiados estão inseridos nas sociedades, sendo integrados pelas instituições quando conseguem acessar direitos fundamentais como moradia, educação e saúde. Contudo, a disparidade entre aqueles que conseguem acessar tais direitos e os que não conseguem criar espaços de incerteza, risco e, muitas vezes, de sofrimento psicossocial. Nesse sentido, o impacto de tais disparidades incide também de modos diversos sobre adultos, jovens e crianças, não se limitando a questões quantitativas, mas relativas também à qualidade das experiências vividas.

No referido contexto, a dissertação de Mirian do Nascimento Batista Pires (2021) destaca a importância de valorizar a presença do aluno migrante e o papel fundamental do docente nesse processo. A autora apresenta o conceito de “natalidade” de Hannah Arendt, que sugere que, ao migrar para um novo país, o indivíduo “renasce”. Esse renascimento acontece quando a criança percebe que a escola reconhece algum conhecimento ou habilidade que ela já possui. Nesse cenário, o professor desempenha um importante lugar, pois a validação do saber do aluno ocorre por meio de suas práticas pedagógicas, como ajustes curriculares e apoio ao fortalecimento das línguas maternas dos estudantes imigrantes (Pires, 2021).

É imprescindível a implementação de dispositivos legais que atendam a essas especificidades, promovendo uma avaliação que considere as complexidades inerentes à experiência migratória. Conforme salientado por Pires (2021), a adoção de políticas de acolhimento na sociedade receptora, particularmente no âmbito educacional, é essencial para assegurar a qualidade da aprendizagem e a permanência das crianças imigrantes na escola. A pesquisa da

SUMÁRIO

autora também sugere que práticas pedagógicas inclusivas exercem um impacto positivo no engajamento e no desempenho acadêmico de estudantes de diferentes etnias (Pires, 2021).

Nesse contexto, ao pensar sobre as múltiplas experiências vividas por crianças e adolescentes durante o processo de imigração, a dissertação de Lucas da Silva (2018), que envolveu duas participantes do Ensino Médio de uma escola de Caxias do Sul, problematiza as violências às quais essas jovens foram expostas devido à sua condição de imigrantes. A pesquisa destaca, com ênfase, as violências psicológica e estrutural, que são mais prevalentes no relato das participantes. Considerando essas questões, como o racismo e a xenofobia, podemos dialogar com a dissertação da pesquisadora Caroline Araújo da Rosa (2024), que investiga como a presença de estudantes imigrantes latino-americanos influencia o ambiente escolar e contribui para a construção de um projeto educacional pautado na interculturalidade. Ainda de acordo com Araújo da Rosa (2024, p. 41):

De acordo com as investigações, o que se percebe é que os sistemas educacionais e as escolas estão constantemente equilibrando-se entre tensões. Por um lado, houve um avanço e um reconhecimento do imigrante como sujeito a ser inserido na sociedade, tendo seus direitos reconhecidos; por outro lado, enfrentam a complexidade social diante dos desafios de acolher os sujeitos migrantes sem que estes sejam forçados a se dissolver ou a se adaptar compulsoriamente a um território, uma cultura ou uma língua dominante.

Assim, com a leitura dos trabalhos encontrados foram identificados elementos que destacam tanto desafios quanto possibilidades educacionais para crianças e jovens imigrantes relacionados ao cotidiano escolar, envolvendo tempo, espaço e linguagem. Assim, os resultados da pesquisa questionam as fronteiras entre a educação e o campo das imigrações, permitindo compreender o que está ocorrendo atualmente e reconhecendo as exigências do conhecimento

SUMÁRIO

diante das potencialidades e limitações impostas pela imigração no contexto educacional.

Nas análises das teses apresentadas, fica claro que, apesar de a escola e os professores reconhecerem a importância da inclusão de alunos imigrantes, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a qualidade do processo de ensino. A falta de uma legislação específica para estudantes estrangeiros gera incertezas e compromete o trabalho pedagógico. Essa situação se traduz na solidão dos professores, que enfrentam desafios institucionais que poderiam ser abordados por meio de recursos pedagógicos, financeiros ou procedimentos institucionais de apoio (Silva, 2021).

A multiplicidade de experiências e situações migratórias sugere uma singularidade nas biografias e histórias diversas, refletindo que não há uma única experiência migratória, mas, isso sim, múltiplas formas de viver, narrar e de significá-las. Enfatizamos que crianças e jovens são sujeitos de direitos, indivíduos históricos e sociais que desenvolvem relações significativas com seus pares e com adultos. Como atores sociais, são impactados por eventos políticos, culturais, econômicos, climáticos e outros aspectos. Essa abordagem advoga pelo reconhecimento das infâncias e juventudes como grupos específicos que não só participam ou são afetados, mas como agentes do processo de criação e transformação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado com o objetivo de mapear e discutir as produções acadêmicas de mestrado e doutorado relacionadas à imigração e ao refúgio infantojuvenil nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Rio Grande do Sul, construímos duas linhas de sentido: (i) *Desafios e Perspectivas da*

SUMÁRIO

Imigração no Contexto Educacional e (ii) Perspectivas Educacionais no Contexto do Trabalho Docente, Direitos e Legislação. Essas linhas de sentido nos oferecem um panorama acadêmico sobre as produções relacionadas à temática da imigração infantojuvenil. De maneira geral, os resultados da pesquisa questionam as fronteiras entre a educação e o campo das migrações, permitindo uma reflexão sobre os acontecimentos contemporâneos e destacando a importância do reconhecimento das demandas do conhecimento. Isso ocorre à luz das potencialidades e dos determinantes sociais das migrações, que impactam o cotidiano educacional de crianças e jovens migrantes.

Embora exista uma lacuna significativa na produção acadêmica, especialmente em dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Rio Grande do Sul, sobre a imigração e o refúgio infantojuvenil, as pesquisas já realizadas oferecem importantes contribuições para a compreensão dos desafios educacionais e sociais que emergem desse contexto de deslocamento infantojuvenil. As dissertações e teses analisadas indicam que, apesar das legislações em vigor sobre imigração no Brasil, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios e complexidades, especialmente no que se refere à qualidade do trabalho pedagógico, gerando uma situação de insegurança e incertezas para os(as) professores(as). Assim, é fundamental a realização de mais pesquisas que estabeleçam conexões entre a educação e a realidade de crianças e jovens migrantes e refugiados.

A escassez de pesquisas que explorem a interação entre as experiências migratórias de crianças e adolescentes e a educação, seja em uma perspectiva geral ou no âmbito das práticas educativas cotidianas, evidencia a necessidade de aprofundamento teórico e empírico sobre o tema. O fortalecimento dessa produção acadêmica é importante para promover a inclusão efetiva de estudantes imigrantes no sistema educacional. Nesse contexto, o presente estudo

SUMÁRIO

busca fomentar investigações no campo da educação, reconhecendo que tais iniciativas são fundamentais para embasar a formulação de políticas públicas consistentes. Essas políticas precisam ser desenvolvidas com rigor e sensibilidade, considerando a complexidade das dinâmicas migratórias contemporâneas e seus desdobramentos no ambiente escolar.

Portanto, é altamente relevante que mais trabalhos e pesquisas acadêmicas sejam realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre a inserção de crianças e adolescentes migrantes nas escolas do estado do Rio Grande do Sul, considerando o grande número de imigrantes que o estado recebe. É fundamental trazer à tona os estudos já existentes para que novas pesquisas possam ser exploradas, especialmente diante dos recentes eventos climáticos que afetaram o estado. A população migratória, que já enfrentou as consequências de catástrofes climáticas, encontra-se agora duplamente vulnerabilizada, exigindo maior atenção dos pesquisadores. Nesse contexto, a educação pode desempenhar um papel ético, estético e político na reconstrução dos arranjos sociais envolvidos e na experiência cotidiana de tais sujeitos.

REFERÊNCIAS

ACNUR. ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS - BRASIL. **Dados sobre refúgio**. Brasília, DF, 2022.

ARAÚJO DA ROSA, Carolina. **A interculturalidade como exercício ético-político da docência a partir da presença de estudantes imigrantes no contexto da educação básica do município de Canoas-RS**. 2024. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portal de imigração. Brasília, DF: **Ministério da Justiça e Segurança Pública**, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SUMÁRIO

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho**. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Previdência, 2022. Disponível em: <https://bi.mte.gov.br/bgcaged/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Dados abertos/SISMIGRA**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/sismigra>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CALZA, Evania Carina. **Filhos de imigrantes e a escola: diversidade cultural, direito à educação e equidade escolar**. 2022. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

COUTO, Caroline. **Infâncias-Migrantes-Literatura-infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas**. 2020. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

COUTO, Caroline. **Entre escola e migrações, [por] uma educação-migrante**. 150f. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024.

DHEIN, Gisele. **Uma cartografia-criança-migrante**. Uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola. 2021. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. **Observatório das Migrações Internacionais**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v.12, n.1, p. 117-128, 2006.

NORONHA, Andreza Estevam. **A produção da criança refugiada a partir das fotografias nos documentos do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)**. 2020. 145f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.

OIM. Governo do Rio Grande do Sul e OIM discutem ações sobre empregabilidade e capacitação profissional para refugiados e migrantes. **OIM Brasil**. Organização Internacional para Imigrações, 2023.

SUMÁRIO

PIRES, Miriam do Nascimento Batista. **Perspectivas de professores em contexto de diversidade etnocultural: um olhar para o imigrante.** 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **O perfil dos migrantes no Rio Grande do Sul, segundo o Sistema de Registro Nacional Migratório, a Relação Anual de Informações Sociais e o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.** RS, 2022.

SILVA, Lucas Rech. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul:** um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Renata Santos da. **Da (des) esperança à esperança de inserção social da criança imigrante no novo lar:** o papel da escola. 2021. 113f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TONETTO, Maria Luiza Posser. **Entre zonas de silêncio e (re)existências:** A trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de Educação Infantil em Santa Maria/RS. 2022. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Cleber Gibbon Ratto

Psicanalista. Bolsista de Produtividade do CNPq. Doutor em Educação (PUCRS). Analista Membro do Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre (CEPdePA). Atualmente é pesquisador dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e Saúde e Desenvolvimento Humano (PPGSDH) da UNILASALLE. Editor da Revista Educação, Ciência e Cultura (RECC). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas (CNPQ).

E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Adilson Cristiano Habowski

Pós-doutorando no PPGedu da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) - PDJ. Doutor em Educação (2023). Mestre em Educação (2019). Possui o Ensino Médio na modalidade normal (Magistério) (2014); Graduação em Teologia (2017) e Pedagogia (2022). Atualmente é professor do PPGedu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Desde 2022 desempenha a função de Editor Assistente da Revista Educação, Ciência e Cultura.

E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

Vinícius Barbosa Cannavô

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, com período sanduiche na Universidad de Granada (UGR/Espanha), junto ao Instituto de Migraciones (2024-2025) e estância junto a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Buenos Aires, Argentina (2022-2023). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação (2021). Possui graduação em Teologia pela Universidade La Salle (2016). Tem interesse nas teorizações decoloniais e pós-estruturalistas, sobretudo nos enlances entre Educação, Antropologia, Filosofia e Literatura. Tem se debruçado sobre os movimentos migratórios e os sujeitos refugiados nas suas investigações, sobretudo na causa saharavi, a última colônia africana. Integrante do NECCSO - Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade (UFRGS). Integrante do GEPS - Grupo de Estudos em Promoção da Saúde (UFRGS). Integrante do DESLOGOGIAS - Educação, Culturas e Pedagogias (UERGS).

E-mail: viniciuscannavo13@gmail.com

SUMÁRIO

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

SUMÁRIO

André Viana Custódio

Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutorado em Direito pela Universidade de Sevilla – Espanha, Coordenador Adjunto e Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Coordenador do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens (GRUPECA/UNISC) e Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social (UNISC).

E-mail: andrecustodio@unisc.br

Anete Abramowicz

Socióloga. Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista Produtividade CNPq (1B). Coordenadora do grupo de pesquisa "Práticas e políticas da diferença. Estudos Sociais da Criança e Infância" e "Educação pela diferença para a Diferença".

E-mail: anetabra@usp.br

Angelica Materia

Estudante de Scienze dell'educazione e dei processi formativi junto a Università degli Studi di Parma e Educatora social na cooperativa Famiglia Nuova.

E-mail: angelica.materia1997@gmail.com

Betina Hillesheim

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

E-mail: betinahillesheim@gmail.com

Camila Lucena

Doutora em Letras/Linguística e professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: camila.lucena@live.com

SUMÁRIO

Carla Dias da Silveira

Doutoranda em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle. Professora de educação básica na Rede Municipal de Ensino de Canoas e membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq) e Memória e Linguagens Artísticas (CNPq).

E-mail: carla202213376@unilasalle.edu.br

Caroline Couto

Psicóloga. Doutora em Educação (UNISC). Docente do Departamento de Ciências da Saúde, no Curso de Psicologia, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

E-mail: rosacouto.c@gmail.com

Flávio Santiago

Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2011) e em Geografia pela Faculdade Única (2021). Atualmente, é pesquisador nos grupos de pesquisa GEPSI/USP e GRUPEGI/UFJF. Atua como educador social na área de acolhimento de crianças e adolescentes não acompanhados na região da Lombardia, na Itália.

E-mail: santiagoflavio2206@gmail.com

Gheysa Daniele Pereira Moura

Possui graduação em Serviço Social pela Faculdade Martha Falcão DreVry (2014) e mestrado em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas (2022). É Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Indigenismo e docente na Faculdade Ensin.E (NEZO Educacional). Atua como pesquisadora convidada no LANSOC (UNISUAM/RJ) e no NEICAM (UEA). Conselheira do CRESS-AM (Gestão 2023/26), possui experiência em Serviço Social, com ênfase em migrações, direitos humanos, emergência e calamidade pública, segurança pública, refúgio e cidadania.

E-mail: gheysa1@gmail.com

Ismael Francisco de Souza

Doutor em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com Pós-Doutorado em Direito pela Universidade de Salamanca - Espanha, Coordenador Adjunto e Professor do Programa de Mestrado em Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Coordenador do Grupo de Pesquisa: Direito da Criança e do Adolescente e Políticas Públicas e do Núcleo de pesquisa em Política, Estado e Direito - NUPED.

E-mail: ismael@unescc.net

SUMÁRIO

Jader Janer Moreira Lopes

Profesor titular en la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF) y la Universidad Federal Fluminense (UFF) en Brasil. Coordinador del Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), Miembro de la Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM-UFJF). Integrante de la red PIMu (Rede Primeira Infância e Museus); la Rede Latinoamericana e Protagonismo Infantil y la Rede Latinoamericana de Estudos da Parentalidade.

E-mail: jjanergeo@gmail.com

Janaína Moreira Pacheco de Souza

Doutora em Educação (UERJ). Professora Adjunta do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: janamoreirauerj@gmail.com

Jara Maria Romero Luque

Doctora en Estudios Migratorios por la Universidad de Granada (2023). Profesora en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Promoción de la Igualdad de Género – IES Miguel de Cervantes (Granada) y actualmente investigadora en la Universidad de Granada - Laboratorio de Estudios Interculturales. Máster en Relaciones Internacionales y Estudios Africanos por la Universidad Autónoma de Madrid (2010). Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Madrid (2009). Diplomada en Magisterio con especialidad en Educación Musical por la Universidad de Granada (Programa Sicue-Séneca) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2007).

Correo electrónico: jaramariaromero@gmail.com

Johana Cabral

Doutora em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), em Estágio Pós-Doutoral em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (Criciúma/SC) com bolsa de estudos da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC (Chamada Pública Nº 20/2024), Integrante do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens (GRUPECA/UNISC) e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social (UNISC).

E-mail: johanacabral712@hotmail.com

SUMÁRIO

João Batista Pereira da Silva

Mestre em Serviço Social pela PUC-Rio (2016) e graduado em Serviço Social pela UVA (2009), com especialização em Liderança 4.0 pela UNISUAM (2020). Foi Coordenador do Curso de Serviço Social e pesquisador líder do LAnSoc na UNISUAM. Cofundador e diretor da OSC Educap, tem experiência em projetos sociais em favelas e bairros periféricos, com foco em saúde, direitos humanos, mediação de conflitos e segurança pública. É pesquisador no LEUS/PUC-Rio e membro do CRESS/RJ, Comitê de Diversidade da UNISUAM e OAB/RJ. Atuou no Cedaps, ISER e liderou o Instituto PrecisaSer e o programa Vai na Web.

E-mail: joaosilvaonline@gmail.com

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

Doutora em Educação (UFF), Professora Assistente do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: julianagodoym.perez@gmail.com

Leila Mendes

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRI) e, desde 2000, se dedica à formação de professores. Atualmente é professora associada e pró cientista da UERJ, desenvolvendo pesquisas na interface entre leitura literária e educação. Além de sua trajetória acadêmica, Leila Mendes publicou, em 2022, Subterrâneos do Útero (Editora Mondru) e em 2025, publica O medo que não dormia, pela Porque, selo infantil da Editora Mondru, seu primeiro livro infantojuvenil.

E-mail: lcmendess@gmail.com

Letícia Aline Back

Psicóloga. Doutoranda em Educação (UNISC), Bolsista Prosuc/Capes – Modalidade II. Docente do Departamento de Ciências da Saúde, no Curso de Psicologia, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

E-mail: leticiaaback@gmail.com

Maria Luiza Posser Tonetto

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Educação pela mesma universidade.

E-mail: malu03posser@gmail.com

SUMÁRIO

Milena Ribeiro Lopes

Pedagoga pela FURG (Universidade Federal de Rio Grande). Professora da Educação Básica na Prefeitura de Canoas/RS. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas/RS.

E-mail: milena.lopes@canoasedu.rs.gov.br

Patrícia Kayser Vargas Mangan

Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle na linha de Memória e Linguagens Culturais.

E-mail: patricia.kayser@gmail.com

Rafael Alberto González González

Profesor visitante en la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF/Brasil) 2023-2025. Miembro de la Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM-UFJF). Participante del proyecto: Acolhimento como soft power: o universo dos refugiados entre o patrimônio, a linguagem e a educação (CSVM-UFJF), financiado por la agencia de fomento CAPES/Brasil.

E-mail: cinco.venezuela@gmail.com

Renan Santos Mattos

Professor do Curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: renan.mattos@uffs.edu.br

Robson Rodrigues de Paula

Graduado em Ciências Sociais pela UERJ (2001), com mestrado (2004) e doutorado (2008) em Ciências Sociais na mesma instituição. Atualmente é professor adjunto da UNISUAM e da Universidade de Vassouras, lecionando em cursos de graduação e pós-graduação. Coordena projetos de pesquisa e extensão, integra o Comitê Executivo da "Legis Augustus" e participou do Programa Sthem Brasil (2023). Tem experiência em Antropologia Urbana, abordando temas como religião, música, gênero, etnicidade e migrações. É autor de livros e artigos acadêmicos e recebeu fomento APQ1-FAPERJ para pesquisa sobre juventude evangélica. Atua também em ensino a distância (EAD).

E-mail: rrdepaula@hotmail.com

SUMÁRIO

Sabrina Generali

Doutora em Comunicação e Práticas de Consumo (ESPM - bolsa Capes Prosup), Mestre em Letras (UFS - bolsa Fapitec-SE), integrante da Cátedra Maria Aparecida Baccega e do Grupo de Pesquisa Deslocar - Interculturalidade, Cidadania, Comunicação e Consumo.

E-mail: sabrinagenerali@gmail.com

Sabrina Leite Santos

Doutoranda e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Professora de Educação Básica do Município de São Paulo (PMSP).

E-mail: sabrinaleite@usp.br

Sandra Marcelino

Doutora em Educação, Mestra em Serviço Social. Graduada em Serviço Social, Pedagogia e História. Tem dedicado seus estudos nos seguintes temas: Preconceito e Discriminação; Educação e Relações Étnico-raciais; Masculinidades negras; Gênero e Sexualidades; Sucesso, Fracasso Escolar e Racismo. Atualmente é professora na Universidade Estácio de Sá e na Rede Municipal de Educação em São João de Meriti (RJ).

E-mail: rsandraregina3@gmail.com

Sueli Salva

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria atuando na área de metodologias e práticas educativas para a Educação Infantil. Pós-doutorado pela UNIMI/Milão/Itália. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: susalvaa@gmail.com

Thayra Fernandes Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Atualmente é bolsista de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: thayrafpereira@gmail.com

SUMÁRIO

Valquiria Elita Renk

Geógrafa, Mestre e Doutora em Educação. Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná no Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas e no Programa de Pós Graduação em Bioética. Líder do Grupo de Pesquisa Bioética e Educação. Faz parte da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e da Rede Internacional e Interdisciplinar sobre Desigualdades. Professora visitante da Universidade Católica de Moçambique – Doutorado em Humanidades.

Email: valquiria.renk@pucopr.br; valquiriarenk@gmail.com

Yasmin Postiga da Fonseca

Mestranda em Educação do ProPed - UERJ.

E-mail: ypfonsecarj@gmail.com

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescência 278
afectos 9, 17, 60, 62, 65, 68, 71, 72, 73
alteridade 39, 59, 157, 160, 249, 257, 260, 262, 264, 265, 317, 320, 321
América Latina 9, 16, 29, 40, 58, 59, 71, 100, 101, 124, 149, 152, 162, 268, 299
apoio 17, 61, 73, 131, 171, 177, 236, 243, 244, 328, 344, 346
aprorofobia 19, 175, 176, 177, 183

C

cadeia significativa 317
casa 9, 16, 23, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 71, 132, 135, 146, 174, 175, 190, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 219, 240, 257, 311, 313, 320, 321, 325, 327
condensação 316, 317
crianças migrantes 14, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 29, 37, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 144, 145, 148, 155, 156, 157, 160, 184, 189, 197, 203, 210, 215, 220, 226, 251, 327, 339, 341

D

decolonialidade 57, 157
descolonização 23, 152, 157
deslinearização da imagem 317, 319
deslocamento 20, 23, 28, 70, 81, 84, 127, 132, 133, 135, 136, 165, 167, 232, 314, 316, 317, 318, 319, 325, 336, 338, 340, 347
diaspóricos 46, 47, 50, 51, 52, 55
discurso do inconsciente 316, 317
diversidade 10, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 39, 57, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 127, 140, 141, 143, 146, 156, 157, 158, 159, 161, 164,

167, 170, 181, 185, 209, 213, 214, 237, 238, 246, 257, 291, 295, 296, 298, 305, 306, 332, 334, 341, 342, 349, 350

documentação 17, 33, 78, 80, 81, 109, 215, 216, 220, 225, 228

E

educação básica 20, 112, 113, 114, 120, 121, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 220, 224, 228, 333, 334, 342, 348, 350, 353
educação descolonizadora 146, 148, 160, 161
educação inclusiva 21
educação infantil 16, 18, 29, 158, 211, 213, 223, 228, 334, 337
educação intercultural 15, 57, 137, 179, 214, 249
educação-migrante 9, 16, 26, 27, 38, 334, 338, 339, 341, 349
empoderamento 72, 296, 298
ensino médio 16, 29, 211, 223
entre-línguas 267
escola como casa 27, 32, 33, 34, 36
escuta sensível 142, 257, 259, 264, 267, 268
eslavas 11, 19, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 202, 203
exclusão 12, 22, 27, 30, 79, 85, 88, 148, 149, 150, 152, 154, 160, 310, 314, 319, 325
experiência 17, 20, 21, 27, 29, 34, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 89, 101, 129, 133, 134, 137, 139, 140, 146, 193, 196, 198, 202, 203, 237, 238, 243, 244, 250, 252, 257, 259, 261, 262, 263, 266, 313, 314, 340, 344, 346, 348, 353, 355, 356

F

fabulação 9, 17, 60, 61, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 73
fantasia 64, 67, 68, 70, 71
fenômeno migratório 16, 27, 101, 341

SUMÁRIO

Festival Intercultural 278, 279, 281

fluxos 21, 36, 82, 98, 99, 100, 101, 102, 117, 118, 119, 120, 161, 208, 216, 233, 249, 252, 255, 343

Fol 21, 291, 295, 297, 301, 302, 303, 304, 305

FoK 21, 291, 295, 297, 298, 301, 303, 304, 305

fronteira 30, 35, 68, 80, 99, 165, 167, 172, 174, 177, 182, 186, 252, 255, 336

Fundos de Conhecimento 21, 291

Fundos de Identidade 21

G

gesto de interpretação 314, 317

H

haitianos 18, 99, 148, 154, 173, 208, 211, 213, 336

hermenêutica 89, 254, 267, 332

heterogeneidade 37

I

identidades cambiantes 30

imigração 19, 22, 122, 123, 124, 143, 152, 153, 154, 162, 163, 165, 184, 185, 189, 190, 206, 226, 229, 231, 233, 248, 254, 299, 300, 332, 333, 335, 339, 340, 345, 346, 347, 348

infância 19, 39, 76, 85, 95, 96, 101, 122, 133, 135, 155, 162, 163, 189, 190, 191, 192, 195, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 210, 250, 251, 262, 339

infantojuvenil 22, 53, 332, 337, 340, 346, 347, 355

interculturalidade crítica 156, 157, 160, 182

interiorização 17, 78, 80, 92, 187, 311, 336

Itália 11, 20, 24, 163, 212, 230, 231, 232, 233, 234, 244, 246, 353, 357

L

legislações 18, 98, 99, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 347

leitura 9, 17, 60, 61, 62, 65, 66, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 105, 107, 108, 133, 136, 137, 138, 139, 190, 205, 268, 314, 316, 317, 332, 337, 338, 345, 355

LGBTQIA+ 10, 17, 24, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

literatura 20, 37, 39, 46, 67, 73, 210, 250, 251, 253, 254, 259, 264, 268, 330, 339

livros 15, 70, 190, 192, 194, 199, 203, 205, 219, 250, 292, 356

M

materialidade 199, 314, 315, 318

memória coletiva 133, 134, 144, 204, 291, 303, 305, 307

metáfora 67, 316, 317, 320, 321, 325, 327

metonímia 316, 317

migração internacional 27, 104

multiplicidade 32, 36, 346

N

nacionalização compulsória 11, 19, 189, 192, 193, 195, 196, 202

não-verbal 314, 315

narrativas 14, 17, 18, 20, 31, 37, 70, 73, 126, 127, 129, 133, 142, 143, 157, 247, 250, 251, 253, 255, 259, 261, 263, 264, 266, 268, 302, 341

O

Operação Acolhida 17, 78, 79, 80, 85, 91, 92, 169, 186, 254, 311

P

paráfrases 315, 316, 317, 319

pedagogia 18, 21, 59, 145, 149, 157, 159, 160, 182, 240, 292, 295, 296, 298, 301, 308

pedagogia decolonial 10, 18, 59, 145, 149, 157, 159, 160

pertencimento 18, 23, 36, 127, 134, 136, 138, 141, 142, 143, 152, 169, 192, 193, 198, 203, 218, 266, 291

políticas públicas 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 53, 67, 78, 79, 86, 88, 90, 104, 122, 143, 170, 173, 179, 181, 184, 209, 211, 214, 220, 222, 226, 292, 337, 338, 341, 343, 348

processos de subjetivação 17, 61

SUMÁRIO

professores 37, 115, 128, 134, 139, 144, 156, 157, 171, 172, 174, 177, 184, 194, 208, 213, 214, 217, 220, 222, 223, 263, 295, 312, 313, 324, 327, 334, 341, 342, 343, 346, 347, 350, 355

R

rede municipal 10, 19, 61, 75, 164, 167, 172, 183, 213

refúgio 9, 10, 11, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 57, 60, 61, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 86, 106, 109, 114, 121, 122, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 136, 137, 138, 166, 167, 208, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 222, 227, 229, 247, 248, 254, 332, 337, 340, 346, 347, 348, 353

resistência 12, 22, 136, 174, 194, 198, 203, 310, 314, 315, 322, 324, 326, 328

S

silêncio 71, 219, 249, 303, 304, 309, 315, 334, 337, 350

sociabilidade 10, 18, 102, 117, 125, 127, 130, 142, 200

sociocultural 21, 291, 292, 296, 297, 298, 300, 301, 305

sofrimento psicossocial 13, 14, 15, 22, 332, 344

subjetivação 9, 17, 24, 60, 61

subjetividades 13, 21, 74, 151, 157, 160, 259

V

venezuelanos 10, 17, 18, 22, 36, 77, 78, 80, 86, 93, 148, 154, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 174, 175, 178, 187, 208, 211, 213, 221, 257, 266, 300, 308, 311, 312, 313, 314, 318, 321, 324, 325, 326, 327, 328, 336

vozes 20, 72, 73, 156, 240, 250, 265, 325

vulnerabilidade 19, 20, 21, 39, 78, 79, 85, 86, 87, 93, 94, 95, 130, 132, 148, 149, 171, 176, 177, 184, 291, 294, 311, 334, 336, 338, 349

X

xenofobia 19, 24, 90, 115, 170, 175, 176, 177, 183, 220, 292, 345

Vol. **1**

www.pimentacultural.com

Vidas e TRAVESSIAS

experiências
infantojuvenis
de migrantes
e refugiados

