

# CRIANÇAS EM DESLOCAMENTOS INFÂNCIAS, MIGRAÇÃO E REFÚGIO

ORGANIZADORES

KATIA CRISTINA NORÕES

MARIA WALBURGA DOS SANTOS

FLÁVIO SANTIAGO



Coleção  
Oba-Obá

Vol. 2



 Pedro & João  
editores

# Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio

COLEÇÃO OBA-OBÁ

Vol. 2

Núcleo de Educação e Estudos da Infância,  
UFSCar Sorocaba



  
**Pedro & João**  
editores

**Conselho Editorial da Coleção Oba-Obá**  
**livro Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio**

Andréia Regina de Oliveira Camargo

Anete Abramowicz

César Donizeti Pereira Leite

Fernanda Cristina de Souza

Fernanda Theodoro Roveri

Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Léa Tiriba

Luciana Esmeralda Ostetto

Romilson Martins Siqueira

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

Suzana Marcolino

**Katia Cristina Norões  
Maria Walburga dos Santos  
Flávio Santiago  
(Organizadores)**

# **Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio**

**COLEÇÃO OBA-OBÁ**  
Vol. 2

Núcleo de Educação e Estudos da Infância,  
UFSCar Sorocaba



  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Katia Cristina Norões; Maria Walburga dos Santos; Flávio Santiago [Orgs.]**

**Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio. Coleção Oba-Obá. Vol. 2.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 428p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0185-6 [Impresso]**

**978-65-265-0186-3 [Digital]**

1. Infâncias. 2. Migração. 3. Refúgio. 4. Educação Infantil. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Eduardo Moll

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>9</b>
<b>Entre o não lugar: deslocamentos, migração e refúgio invisibilizando as crianças e as infâncias</b> Romilson Martins Siqueira	
<b>Apresentação</b>	<b>19</b>
Katia Cristina Norões, Maria Walburga dos Santos e Flávio Santiago	
<b>PARTE I – Infâncias em movimento: histórias, fronteiras e trabalho</b>	
<b>1. Vivências infantis e juvenis de imigrantes em diferentes contextos Histórico-Sociais</b>	<b>31</b>
Zeila de Brito Fabri Demartini	
<b>2. Cruzando fronteiras por dentro: crianças afro-colombianas deslocadas/despejadas no Pacífico sul da Colômbia</b>	<b>59</b>
Angela Yesenia Olaya Requene	
<b>3. Menores Estrangeiros não Acompanhados: Oportunidades de Estudo e de Trabalho. Pesquisa Qualitativa nas Comunidades de Segunda Acolhida na Emília-Romanha (Itália)</b>	<b>77</b>
Stefania Lorenzini	

<b>4. Entre o aqui e o lá: movimentos com presenças infantis e as geografias das precariedades e das esperanças. Um texto, propositalmente, feito em duas partes</b>	<b>103</b>
Jader Janer Moreira Lopes	
<b>5. Dentro da tragédia norte americana: a exploração da criança migrante latina na fumicultura estadunidense</b>	<b>119</b>
Soraya Franzoni Conde	
<b>6. Infâncias Rom na Itália: fronteiras morais, espaciais e políticas</b>	<b>141</b>
Alice Sophie Sarcinelli	
<b>7. Em pé nos semáforos: representações e análise interseccional de crianças migrantes na pandemia</b>	<b>163</b>
Iskra Pavez-Soto, Juan Ortiz-López e Monique Ap. Voltarelli	
<b>PARTE II – Infâncias em mobilidade: acolhimento, escolarização e direitos</b>	
<b>8. Breve ensaio sobre apatridia, infâncias inexistentes e o direito à educação no Brasil</b>	<b>189</b>
Katia Cristina Norões e Maria Walburga dos Santos	
<b>9. Migrações, refúgio e deslocamentos: perspectiva intercultural de acolhimento desde a infância</b>	<b>215</b>
Paulo Daniel Elias Farah, Artur Oriel Pereira	
<b>10. Processos de chegada e acolhimento de crianças migrantes e refugiados na escola na Catalunha (Espanha)</b>	<b>241</b>
Miquel Àngel Essomba Gelabert	

<b>11. Crianças de origem imigrante em uma escola pública de São Paulo: as barreiras idiomáticas em questão</b>	<b>261</b>
Lineu Norio Kohatsu, Adriana de Carvalho Alves Braga e Ana Katy Lazare Gabriel	
<b>12 Acolhimento de crianças migrantes sírias na educação infantil da cidade de São Paulo</b>	<b>287</b>
Flávio Santiago e Isabella Brunini Simões Padula	
<b>13. Infâncias daqui e de origem estrangeira: as educações de gênero implícitas</b>	<b>311</b>
Giuseppe Burgio	
<b>14. Deslocamentos, acolhimento e formação de professores: considerações a respeito da imigração das crianças pequenas na cidade de São Paulo</b>	<b>335</b>
Maria Luiza Couto Lorena e Maria Letícia Nascimento	
<b>15. Infâncias e imigrações em Santa Maria - RS: entre silêncios e a luta pelo direito à educação</b>	<b>353</b>
Maria Luiza Posser Tonetto, Renan Santos Mattos e Sueli Salva	
<b>16. Imagens das infâncias na Colônia Pinhal</b>	<b>379</b>
Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira, Macioniro Celeste Filho e Graciele Aparecida da Silva	
<b>Autoras e autores</b>	<b>409</b>





## Prefácio

### Entre o não lugar: deslocamentos, migração e refúgio invisibilizando as crianças e as infâncias

Romilson Martins Siqueira<sup>1</sup>

A história deve ser escovada a contrapelo.  
A história da cultura como tal é abandonada:  
ela deve ser integrada à história da luta de classes.  
(LOWY, 2011)

Não é possível ler esse livro sem se perguntar “*que lugar ocupam as crianças na história, em contextos de violência e de negação de direitos?*” Essa questão é muito mais ampla do que a história das crianças. Trata-se de apreender as crianças na história em seus movimentos de sobrevivência e existência.

Pensar em deslocamentos, migração e refúgio, particularmente quando atravessam a vida das crianças e sua infância, implica questionar a história, nas suas contradições, e escrevê-la, como salienta Benjamin, à contrapelo.

Nessa lógica, mais do que os fatos que geram os deslocamentos, a migração e o refúgio, há que se colocar a criança no centro das atenções e (des)velar as condições que a assujeitam. É preciso desocultar as desigualdades, os processos de exclusão, os direitos negados. Por outro lado, é preciso revelar também a força e a potência da infância nos processos de resistência contra-hegemônica que se firma nas diferenças e na alteridade das

---

<sup>1</sup> Pós doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, sob a supervisão do professor Luiz Fernandes Dourado. Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Professor no Programa de Pós-Graduação e no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Coordenador do GT07 da ANPED e Diretor da ANPAE Goiás.

crianças. Esse livro é expressão pura de *poesis*, no seu sentido de criação e produção de novos significados e novas formas de resistência para viver e existir.

Rupturas e continuidades, passado-presente, universalidade-singularidade se entrecruzam entre os textos desse livro. São categorias lógicas e históricas que comparecem aos textos nos ajudando a compreender que o mundo da criança, e nele todas as contradições sociais que se colocam, não se descarta do mundo adulto e suas normas políticas e sociais.

Chamo a atenção para alguns eixos transversais às temáticas e textos desse livro: a questão da ideia de infância e criança; a questão das desigualdades e as contradições de classe que marcam as infâncias; e a questão do direito.

Começo com uma reflexão que me parece extremamente fértil nesse livro. Trata-se de afirmar que a *questão da infância e da criança se coloca na história*. Quem são as crianças e como elas vivem sua infância em diferentes contextos e condições concretas de vida? Estamos falando do pressuposto de que as crianças são sujeitos da história e produtoras de cultura. Isto implica considerar sua ação e presença no mundo. Em Marx (2006), a ação transformadora da natureza é responsável pela autocriação do ser social, num ato de construção da *omnilateralidade* humana. Como condição ontológica, a ação humana transformadora, considerada como trabalho, produz cultura e constitui os sujeitos históricos. Assim, “a infância [...] é também a condição da história e da experiência. Sem infância, o ser humano seria natureza inerte” (KOHAN, 2008, p. 48). Nesse caso, falar da presença do homem na História e de seus processos de objetivação na natureza é falar também da infância neles construída. Assim, “a infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 365). Para Siqueira (2011, p. 186),

a **infância** é, de fato, uma construção social que se dá num tempo marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico

histórico e a **criança** é, de fato, um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada. (Grifos nossos).

Conceber a criança e a infância como construção social implica, portanto, compreender tanto uma quanto a outra em suas condições particulares, singulares e plurais. Isso suscita a constatação de que não existem infância e criança no singular, mas infâncias e crianças no plural, considerando que elas se apresentam em campos históricos-sociais-culturais.

O segundo eixo transversal trata da *desigualdade social de classe*. Os textos desse livro nos ajudam a compreender o binômio inclusão-exclusão presente nas políticas públicas voltadas para a infância mas, acima de tudo, nos ajudam a questionar o lugar e papel do Estado em contextos de migração e deslocamentos das crianças. Nesse sentido, a leitura do livro nos permite situar o tema da infância em um complexo campo de luta e contradição, onde estão em cena forças que expressam diferentes interesses de classe. É nesse contexto que a categoria Estado<sup>2</sup>, apreendida na articulação entre a sociedade política e a sociedade civil, precisa ser tensionada a fim de denunciar um projeto fundado em um modelo 'desigual' e 'combinado', no qual as infâncias são atravessadas por 'novas' e 'velhas práticas', de regulação sob orientação do mercado globalizado.

O Estado é, portanto, "todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não

---

<sup>2</sup> Segundo Buci-Glucksmann (1980, p. 127-8), dois conceitos de Estado se articulam no campo social: "o Estado em sentido estreito (unilateral), e o Estado em sentido amplo, dito integral. Em um sentido estreito, o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, na medida em que ele possui funções coercitivas e econômicas. A dominação de classe se exerce através do aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia). Mas essa função coercitiva é inseparável de um papel adaptativo-educativo do Estado, que procura produzir moralidade das massas. O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua 'hegemonia', ainda que ao preço de 'equilíbrios de compromisso'".

somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 129). Assim, um projeto para a infância ‘não é linear em sua materialização’. Existem dimensões políticas e dimensões de poder que determinam concepções em disputa. Conforme Frigotto (1999, p. 25),

a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

É pelo binômio ‘inclusão x exclusão’ que esse projeto neoliberal e neoconservador tem se fortalecido e a questão dos direitos secundarizada:

[...] a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002, p. 255).

A desigualdade social afeta a infância em sua condição de categoria social. A pobreza, a miséria e a mortalidade revisitam cotidianamente os lares de milhões de crianças. Convivem em todo país situações nas quais as crianças estão expostas: *condição social de viver da/na rua; a naturalização do lugar das crianças no sub trabalho infantil; a ausência de equipamentos sociais públicos; a fome e a desnutrição; a ausência de políticas para o direito à vacinação e à saúde; a violência urbana e o extermínio das crianças nas favelas e a inexistência de uma política eficaz de segurança pública* que proteja as crianças nas favelas e periferias. A

morte nesses casos tem cor: são as crianças negras; *a negação do direito à educação*: a pandemia não só exacerbou a contradição de classe e as condições socioeconômicas das crianças, como também evidenciou a ausência de uma política emergencial para a educação em contextos de pandemias e catástrofes, bem como a desigualdade social e tecnológica de nossas crianças e suas famílias.

Os deslocamentos, a migração e o refúgio expostos nesse livro desnudam uma barbárie que se reinventa cotidianamente em nosso país. Giorgio Agambem nos ajuda a entender esse contexto quando ele afirma que este é “o lugar onde a mais absoluta condição inumana se realizou na terra.”

O terceiro eixo central que permeia a leitura desse livro nos chama a atenção para *a questão do direito das crianças*. Aqui a questão do direito vem atravessada por demarcadores sociais da diferença: classe, etnia, gênero e que revelam a complexa trama entre a criança e o tempo histórico presente. Como pensar na criança sem pensá-la como prioridade absoluta para garantia de sua formação humana integral, ou seja, biopsicossocial? Os textos nos ajudam a tensionar o lugar dos direitos. Isso nos faz pensar que o estatuto jurídico da infância não acompanhou o estatuto social. Dito de outro modo, o aparato jurídico legal que constitui a criança como sujeito de direito foi, do ponto de vista normativo, insuficiente para trazer à cena aquelas a quem ela de fato deveria defender. A luta política foi e é extremamente importante para a afirmação desses direitos. Todavia, é preciso manter sempre aquecida a tensão entre o que se proclama e o que se efetiva no campo dessa política. A força da lei, segundo Thompson (1998), necessita da força social que a impede de cair em uma retórica vazia: “o direito pode ser retórico, mas não necessariamente uma retórica vazia.”

Uma das maneiras de compreender a relação que se estabelece entre conceitos é situá-los na História, demarcando seus campos de debate e tensão, haja vista que para Lukács, (1981, p. 13) “a história é, antes de mais nada, a história dessas formas de sua transformação, enquanto formas de reunião dos homens em sociedade, formas que, a partir das relações econômicas objetivas,

dominam todas as relações entre si, [...] relações com eles próprios, com a natureza etc.” Nesse sentido, é preciso revisitar os direitos proclamados às crianças e denunciar os processos que impedem sua consecução:

**Direitos de provisão** – implicam a consideração de programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura.

**Direitos de proteção** – implicam considerar uma atenção diferenciada às crianças e um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos.

**Direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, distinta da imagem objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em benefício, direitos que deverão traduzir-se em ações públicas a ela direcionadas que considerem o seu ponto de vista (FERNANDES, 2005, p. 41-42).

Assim, a afirmação dos direitos das crianças precisa avançar para além de um direito reconhecido. É preciso que ele seja garantido e cumprido:

A importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2002, p. 247).

Se tomarmos como premissa aquilo que postula Walter Benjamin (1985) de que é “preciso escovar a história a contrapelo”, então, é preciso avançar no campo de disputa por projetos e direitos.

Portanto, a luta por direito à educação para as crianças em deslocamento, refugiadas e migrantes deve ser entendida em seu sentido amplo, ou seja, como prática social. Desse lugar a educação é

uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas (FRIGOTTO, 1999, p. 31).

O título que dá nome a esse livro é entrecruzado por reflexões sobre a diversidade humana e o papel das instituições sociais; pela denúncia das condições precárias a partir das quais as crianças viveram em tempos de crise sanitária e humanitária decorrente da COVID-19; pelas concepções socioeconômicas e suas incidências nas rotas de destino dos fluxos migratórios internacionais, bem como a alteração das dinâmicas geográficas desses fluxos; pela denúncia das políticas de criminalização e restrições direcionadas a determinados fluxos, bem como aquelas que marcam a subjetividade das crianças: preconceitos racial e estereótipos; pelos contextos de violência e o horror dos conflitos armados; por fim, pelos silêncios e pelas ausências que provocam as invisibilidades das crianças e que precisam ser denunciados a fim de garantir direitos àquelas imigrantes, refugiadas e apátridas.

É do lugar da garantia dos direitos à formação humana ampla e integral que os textos desse livro reafirmam o lugar das culturas infantis. Elas são fruto da ação humana, são compreendidas no tempo, no espaço e se concretiza na produção material e imaterial. Portanto, não há como separar as condições ‘políticas, culturais e materiais’ da vida das crianças. A produção exposta nesse livro nos convida à uma postura radical contra todas as formas de exclusão social. Esse pressuposto só se concretiza quando se tem claro que qualquer processo de inclusão social requer, antes de tudo, a superação da desigualdade social. Se concebemos que a educação é um campo de disputa hegemônica, e que esse campo se movimenta no processo histórico, é possível perspectivar a



construção de um movimento contra-hegemônico que expresse a luta das crianças e suas formas propositivas de resistências. Lutar com/para/do lado delas significa a defesa de princípios fundamentais: o direito à vida, o direito à existência, à formação, à autonomia de pensamento e expressão, o direito à diferença. Essa luta é uma forma de (RE)EXISTÊNCIA. Assim, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 177).

A advertência cunhada por Adorno de que Auschwitz não se repita, é um alerta para nos contrapormos à racionalidade que sustenta a barbárie: a incapacidade de conviver com as diferenças, com o outro não idêntico a mim ou com aquilo que não me conforma. O inimigo, como diria Adorno, não morreu. Hitler não levou consigo essa (ir)racionalidade. Por isso a leitura desse livro é um exercício de cidadania política em defesa das crianças e da infância.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: **Obras Escolhidas**. Vol. I, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o estado**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (Coleção Pensamento Crítico; v. 39).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.).

**Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, 0(25-26), 20-28.

(2011) <https://revistas.pucsp.br/l/article/view/18578/13779>

LUKÁCS, Georg. A consciência de classe. In: VELHO, Otávio Guilherme Cardoso Alves (Org.). **Estrutura de classe e estratificação social**. 9. ed. Rio: Zahar, 1981.

MARX, Karl. Primeiro manuscrito. In: **Manuscrito econômico e filosóficos**. Tradução Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção a Obra-Prima de cada autor).

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**. Dossiê: Sociologia da Infância – pesquisa com crianças. Revista CEDES, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Revista eletrônica zero-a-seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jan. 2005b. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/seroseis/article/view/2100>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMAS, Catarina. Investigação da infância e criança como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**. Presidente Prudente: v. 12, n.13, p. 49-63, jan./dez. 2005a.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



## Apresentação

Este trabalho foi um desdobramento do curso de extensão *Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio*<sup>1</sup>, proposto pelas professoras Maria Walburga dos Santos e Katia Norões, e pelo professor Flávio Santiago, no início de 2021. Naquele momento, nossas pesquisas, já atravessadas pelos estudos sobre as infâncias, abordavam temas relacionados às crianças em contextos de deslocamentos, sob a ótica da história, da sociologia, da antropologia, entre outras áreas das ciências humanas. Desse encontro, o Núcleo de Educação e Estudos da Infância, do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar – Campus Sorocaba, aportou o primeiro curso que teve por objetivo relacionar os temas: infâncias, migração e refúgio.

O curso de extensão teve mais de 300 inscrições, com representação advinda de diferentes regiões e estados da federação. No entanto, disponibilizamos apenas 60 vagas, cientes da demanda por formação nos temas centrais desta proposta. A cada encontro, houve a participação de pesquisadoras(es) nacionais e internacionais, que trouxeram diferentes enfoques e temáticas relacionados à proposta do Curso. Lembramos que foi realizado, ainda, no formato virtual, devido à crise sanitária de COVID-19, o que também facilitou uma participação diversa.

Os encontros foram pensados para receber um público que lida cotidianamente com o atendimento, acolhimento, recepção ou educação de crianças migrantes, refugiadas e apátridas. O nosso objetivo principal fora fomentar reflexões sobre a diversidade humana presente nas instituições sociais, juntamente à urgência

---

<sup>1</sup> Disponível em no Canal do Youtube do Núcleo de Educação e Estudos da Infância:

<https://www.youtube.com/channel/UC4ye1j9d5UXPsLxZwaRDKGw/featured>

pela efetivação e garantia de direitos fundamentais e humanos para todas(os) nesta sociedade.

Com a crise sanitária, a partir de 2020, violações dos direitos à vida, à alimentação, à saúde, à educação, ao trabalho, entre outras, foram agravadas em proporções inimagináveis, e a mobilidade humana, em geral, foi o campo da vida a ser primeiramente impactado com o fechamento de fronteiras, com as proibições e as restrições relativas à circulação de pessoas, a saber, o distanciamento e isolamento social, *lockdown*. Nessa seara, reconhecemos que as condições de vida das pessoas em deslocamentos, como migrantes, refugiados e apátridas, foram as mais afetadas, tendo em vista a interrupção dos projetos migratórios devido às medidas restritivas e proibitivas adotadas pelos estados-nação, agravadas pela diminuição da atividade produtiva e pela interrupção de vários setores de atividades laborais (OBMIGRA, 2020).

O impacto nos projetos migratórios das famílias em deslocamentos refere-se, diretamente, ao impacto ainda não calculado ou avaliado na vida de crianças e adolescentes em idade escolar. As instituições educacionais (creches, pré-escolas, escolas e universidades), como *locus* de recepção de crianças e jovens, estiveram fechadas para o ensino presencial por quase dois anos em todo o território nacional. Os desafios postos para a educação destas crianças e adolescentes, especificamente, assumiram outros patamares e tornaram-se processos muito mais complexos.

Até o início da crise sanitária e humanitária decorrente da COVID-19, as concepções socioeconômicas e suas consequências estavam evidentes nas principais rotas de destino dos fluxos migratórios internacionais. As políticas de criminalização e restrições direcionadas a determinados fluxos já impactavam de forma catastrófica milhões de crianças, adolescentes e suas respectivas famílias. Segundo a ACNUR (2020)<sup>2</sup>, as portas das

---

<sup>2</sup> Ver. ACNUR (2020). Crianças refugiadas sofrem impacto do fechamento de escolas por Coronavírus. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/>

escolas em diferentes países de trânsito e destino já estavam fechadas para mais da metade (68%) das crianças refugiadas em idade escolar. No Brasil, segundo a Agência Brasil (2022)<sup>3</sup>, a probabilidade desse mesmo grupo acessar a educação básica é 53% menor do que as crianças brasileiras, mesmo com a promulgação de diferentes legislações nacionais e internacionais que garantem o direito à educação de pessoas migrantes e refugiadas em idade escolar obrigatória.

Os dados relativos aos refugiados no Brasil, de 2020 a 2022, revelavam descontinuidades na implementação de políticas educacionais, assim como profundos retrocessos societários. Até 2019, segundo o relatório da OBMigra (2020), o número de matrículas no ensino fundamental (6 a 14 anos) de estudantes migrantes permanentes, temporários, fronteiriços, refugiados e solicitantes de refúgio aumentou em 132,5%, em comparação com o período entre os anos de 2019 e 2010. Isso revela uma ampliação no acesso e na permanência de tais grupos na educação, principalmente a pública. No ensino médio, houve uma pequena variação entre os jovens migrantes regularizados, a qual fora ligeiramente superior aos outros grupos. A partir desse estudo, foi possível observar que o principal gargalo ainda está na educação infantil, na qual havia o percentual de 55,6% de bebês e crianças fora de creches e pré-escolas, algo superior ao percentual de crianças brasileiras com a mesma faixa etária.

Com base nos estudos sobre as infâncias e no legado presente à produção nacional e internacional, ressaltamos a necessidade de trazeremos à tona as emergências latentes, assim como as contribuições de autoras(es) nacionais e internacionais, que analisaram as perspectivas e os contextos locais, regionais ou globais sobre infâncias, migrações, refúgio e apatridia em

---

05/21/criancas-refugiadas-sofrem-impacto-do-fechamento-de-escolas-por-coronavirus/. Acesso em 20/08/2022.

<sup>3</sup> Ver. AGÊNCIA BRASIL (2022). Brazil teachers to be trained to welcome immigrant, refugee students. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/educacao/noticia/2022-06/mec-will-train-teachers-welcome-immigrant-and-refugee-students>. Acesso em 20/08/2022.

diferentes culturas e países. Assim, é possível retomar os processos que buscam garantir que a criança em contextos de deslocamentos tenha direitos, e reafirmar que temos, enquanto sociedades e estados, bases expressas em tratados e acordos internacionais junto às experiências nacionais que nortearam atual ordenamento jurídico brasileiro a partir da Carta Constitucional de 1988, que reconheceu irrestritamente o direito à educação para todas as crianças e jovens.

O livro foi dividido em duas partes, sendo a primeira intitulada **PARTE I – Infâncias em movimento: histórias, fronteiras e trabalho**. Ela contou com a participação de autoras(es) brasileiras(os), latino-americanas(os) e europeias(eus). Em geral, reúne capítulos que tratam sobre as variadas experiências de infância em perspectivas teórica e metodológica advindas da história, antropologia, sociologia e geografia, principalmente.

A começar pelo viés histórico, contamos com a contribuição da pesquisadora e professora Zeila de Brito Fabri Demartini, que inaugurou um campo de estudos sobre os fluxos migratórios desde o final do século XIX relacionados à estruturação e ao acesso à educação formal no estado de São Paulo. Em **Vivências infantis e juvenis de imigrantes em diferentes contextos Histórico-Sociais**, foi nos concedida a transcrição da palestra de abertura, ministrada no curso *Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio*, ocorrida em 07 de outubro de 2021. Nesta, Demartini trouxe reflexões oriundas de diferentes pesquisas que retomam o campo de estudos citado, analisando os contornos trazidos pelos atuais fluxos migratórios:

Na minha opinião, o campo acadêmico despertou para as questões que envolvem os fluxos migratórios e as questões educacionais relacionadas à imigração. Tudo em decorrência da projeção que os problemas migratórios assumiram na atualidade e na mídia, e muito das pressões exercidas pelos sujeitos migrantes e várias instituições, no sentido de procurar soluções para os problemas que enfrentam em seus deslocamentos. Quando foi discutido, aqui no Brasil, há poucos anos, a mudança da lei de imigração, a presença dos imigrantes nessas discussões era muito forte nos grupos de discussão

Frente às análises e contribuições sobre contexto brasileiro, o segundo capítulo trata da presença de crianças em fluxos migratórios forçados, a partir de etnografias realizadas no contexto latino-americano. Angela Yesenia Olaya Requene, pesquisadora e coordenadora do *Certificate on Afro-Latin American Studies*, da Universidade Harvard, trouxe a voz das crianças afro-colombianas sobre os deslocamentos forçados e sobre a condição de violência vivida em regiões fronteiriças entre a Colômbia e o Equador. Em **Cruzando fronteiras por dentro: crianças afro-colombianas deslocadas/despejadas no Pacífico Sul da Colômbia**, a autora destacou as intersecções entre os locais afro-colombianos e as experiências de deslocamento forçado motivadas pela precariedade socioeconômica em territórios marcados pelo conflito armado, bem como seu impacto na forma como as crianças narram seus espaços e subjetividades.

O terceiro capítulo também tratou sobre fronteiras, mas relativamente ao contexto europeu. Em **Menores estrangeiros não acompanhados: oportunidades de estudo e de trabalho. Pesquisa qualitativa nas comunidades de segunda acolhida na Emília-romanha (Itália)**, a professora Stefania Lorenzini trouxe à discussão a realidade de crianças e jovens estrangeiros desacompanhados na sociedade italiana. O capítulo partiu da análise dos fluxos migratórios desde do final da Segunda Guerra Mundial, estendendo-se até os dias atuais. Como resultado dos conflitos violentos, tiveram como cenário diferentes áreas geopolíticas, mais ou menos na fronteira com os países da Europa Ocidental. A autora trouxe apontamentos a respeito do processo de inserção destes no âmbito da sociedade italiana, apontando limites e dificuldades encontrados junto aos anseios e sonhos desses jovens, nem sempre concretizados no país de acolhimento.

Jader Janer Moreira Lopes, no capítulo **Entre o aqui e o lá: movimentos com presenças infantis e as geografias das precariedades e das esperanças. Um texto, propositalmente, feito em duas partes**, provocou-nos a pensar a dinâmica das migrações sob a ótica de conceitos e compreensões próprios da área da geografia



relacionado à migração de crianças em diferentes períodos históricos e sociais. Portanto, as “partes” remetem a lugares nos quais nos enraizamos como seres de cultura, mas também constituídos por continentes, configurações espaciais e limites socioeconômicos, fronteiras e várias cercas. O professor e pesquisador refletiu que tais fronteiras, “no espaço escolar, muitas vezes são nomeados como ‘acidentes geográficos’, mas que, na vida, rompem as linhas e a ilusão de uma superfície plana”. Assim, este capítulo abordou a materialidade do deslocamento humano enquanto um encontro com o mundo em sua totalidade histórica e geográfica.

Já no capítulo cinco, a migração sul-norte é analisada a partir do contexto rural estadunidense de exploração da força de trabalho infantil. Em **Dentro da tragédia norte americana: a exploração da criança migrante latina na fumicultura estadunidense**, a pesquisadora e professora Soraya Franzoni Conde abordou as nuances da exploração do trabalho de crianças migrantes em lavouras de tabaco nos Estados Unidos. A autora demonstrou que a constituição de ilegalidades na condição migratória, em si, resvala para uma série de violações dos direitos humanos das crianças e de suas famílias. Com brilhantismo, analisou a condição (des)humana, profundamente impactada pelo neoliberalismo e pela relação neocolonial, presente nos EUA como nos países latino-americanos.

A presença de crianças de tradição cigana, da etnia *Rom*, está presente no capítulo seis. Em **Infâncias Rom na Itália: fronteiras morais, espaciais e políticas**, Alice Sophie Sarcinelli destacou, a partir do contexto europeu, as perseguições de caráter racial travadas pelos regimes nazifascistas. Essas perseguições, segundo a autora, influenciaram fortemente a construção de estereótipos a respeito da população *Rom*, *Sinti* e *Caminanti* na Itália. Da mesma forma como observou que seus pais são tratados como “cidadãos imperfeitos”, também seus filhos são as “crianças imperfeitas”. Esse debate resvala na violação e negação direitos em relação aos outros grupos. A partir dessas análises, Sarcinelli analisou que as instituições educativas estiveram alheia a tais tratativas e, diante

dessas situações, deixou que os não-lugares a que essas populações foram relegadas se degradassem.

A partir de pesquisas e publicações referenciadas sobre migração infantil e infância migrante, Iskra Pavez-Soto, Juan Ortiz-López e Monique Voltarelli compõem o capítulo sete desta publicação. No artigo **Em pé nos semáforos: representações e análise interseccional de crianças migrantes na pandemia**, as(os) autoras(es) propõem-se a investigar as representações sociais da infância em um grupo de mulheres de várias nacionalidades que atuam em ONGs na região norte do Chile. Através de uma análise interseccional, foram observadas as representações sob o viés da vulnerabilidade, carência e situação de desamparo das crianças em contexto de deslocamentos, que se tornou ainda mais crítico devido à pandemia de COVID-19.

Com a contribuição de Soto, López e Voltarelli, encerramos a Parte I. Em seguida, reunimos na **PARTE II – Infâncias em mobilidade: acolhimento, escolarização e direitos** as(os) autoras(es) que abordaram desde a estruturação e colônias organizadas no interior de São Paulo, até os processos de acolhimento, escolarização e acesso a direitos em Santa Maria/RS, São Paulo/SP e na região da Catalunha/Espanha.

No capítulo oito, no **Breve ensaio sobre a apatridia, infância inexistente e política educacionais para não nacionais**, as autoras Katia Norões e Maria Walburga dos Santos reuniram aparatos legais, tanto nacionais quanto internacionais, sobre um tema pouco tratado nas pesquisas educacionais: a apatridia. Com longa tradição na área do direito internacional, conforme a Nova Lei de Migrações e demais legislações infraconstitucionais que, aos poucos, o direito de bebês, crianças e adolescentes sem uma nacionalidade reconhecida por algum estado-nação, chegam às instâncias deliberativas e às estruturas educacionais brasileiras. Assim, são reconhecidos pelo estado brasileiro na condição de refugiado ou apátrida e acessam, pela primeira vez, o direito a ter direitos.

Paulo Daniel Elias Farah e Artur Oriel Pereira compuseram o capítulo nove desta publicação. Em **Migrações, refúgio e**

**deslocamentos: perspectiva intercultural de acolhimento desde a infância**, os autores trataram, dentre outros aspectos, do acolhimento de crianças migrantes, refugiadas e apátridas, um tema com extrema relevância nos estudos sobre infâncias em deslocamentos. Sob a égide da interculturalidade, os autores analisaram algumas experiências uma organização não-governamental, em escolas e em uma universidade pública, todas localizadas na cidade de São Paulo.

Também sobre o tema acolhimento de crianças migrantes e refugiadas, o pesquisador espanhol Miquel Àngel Essomba Gelabert contribui com o capítulo dez, sob título **Processo de chegada e acolhimento de crianças migrantes e refugiados na escola na Catalunha** (Espanha). Neste, o autor descreveu o processo de inserção e acolhimento de crianças em deslocamentos, no qual descreveu os tramites legais e institucionais do contexto espanhol. Além disso, também apresentou análises sobre o estudo de dois casos de acolhimento, destacando a relevância da articulação com organizações sociais para uma melhor inclusão dos estudantes estrangeiros.

No capítulo onze, sob título **Crianças de origem imigrante em uma escola pública de São Paulo: as barreiras idiomáticas em questão**, Lineu Norio Kohatsu, Adriana de Carvalho Alves Braga e Ana Katy Lazare Gabriel problematizaram as explicações apresentadas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, em fase de alfabetização, a respeito das dificuldades de escolarização dessas crianças. Como apontaram os(as) autores(as), a partir de relatos dos professores entrevistados, o uso da língua estrangeira pelas famílias imigrantes é o principal obstáculo para a aprendizagem do português e para a alfabetização. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar as concepções monoculturais, assim como a busca por alternativas pedagógicas desde um enfoque intercultural.

Em **Acolhimento de crianças migrantes sírias na educação infantil da cidade de São Paulo**, Flávio Santiago e Isabella Brunini Simões Padula compõem o capítulo doze, contribuindo com

reflexões sobre o acolhimento de crianças sírias. Neste, os(as) autores(as) partiram de reflexões sobre a prática pedagógica de uma professora que recebeu uma criança síria em sua turma, analisando a relação entre infância e migração na cidade de São Paulo, com foco na vivência das crianças migrantes sírias a partir do acesso à rede municipal de educação infantil.

No capítulo treze, o pesquisador italiano Giuseppe Burgio contribuiu com reflexões que reúnem infâncias, educação, gênero e migrações a partir do contexto italiano. Em **Infâncias daqui e de origem estrangeira. As educações de gênero implícitas**, o autor trouxe resultados de pesquisas a partir de atividades e projetos realizados para a formação sobre gênero em escolas italianas. O foco do artigo reservou especial atenção às crianças e aos adolescentes imigrantes que chegam em maior número às escolas e dinamizam as relações, os temas e as experiências no contexto italiano.

O capítulo quatorze, sob título **Deslocamentos, acolhimento e formação de professores: considerações a respeito da imigração das crianças pequenas na cidade de São Paulo**, também tratou da formação de professores, de maneira relacionada ao tema da imigração contemporânea para a cidade de São Paulo. Sendo a cidade que mais recebe os fluxos migratórios ao Brasil, a pesquisadora Maria Luiza Couto Lorena e a professora da Universidade de São Paulo Maria Letícia Nascimento buscaram analisar a formação inicial e continuada de professores, visando à elaboração de práticas pedagógicas que propiciem o recebimento, o acolhimento e a permanência das crianças imigrantes matriculadas na Educação Infantil municipal de São Paulo.

Maria Luiza Posser Tonetto, Renan Santos Mattos e Sueli Salva contribuíram com o capítulo quinze, sob título **Infâncias e imigrações em Santa Maria/RS: entre silêncios e a luta pelo direito à educação**. Neste, buscaram analisar os primeiros contatos realizados com a Secretária de Educação de Santa Maria/RS e com as escolas municipais da cidade, com o objetivo de mapear as crianças imigrantes e refugiadas presentes no município. O texto, dividido em três partes, visa primeiramente a aproximar os campos

de pesquisa sobre infância e migrações internacionais, inter-relacionando as duas estrangeiridades vivenciadas pelas crianças imigrantes. Após, discute-se a ideia da ascensão do conservadorismo, articulando com a invisibilidade, o silêncio, a precarização da vida e a cidadania. Por fim, busca-se relacionar a luta pelos direitos educacionais na cidade de Santa Maria/RS, com base nos dados produzidos, transitando entre silêncios e ausências que provocam a invisibilidade de crianças imigrantes.

No último capítulo da Parte II, em outra perspectiva, a relação entre migração, trabalho e infâncias foi abordada no capítulo **Imagens das infâncias na Colônia Pinhal**. As(os) autoras(es) Adriana Aparecida A. S. Pereira, Macioniro Celeste Filho e Graciele A. da Silva apresentam reflexões sobre a fundação de uma colônia por famílias japonesas. As(os) autoras(es) organizam um acervo de imagens produzidas pelas famílias, que, somado à metodologia da história oral, traz à tona o registro do cotidiano de bebês e crianças naquela comunidade. Contemplam, ainda, a memória dos primeiros colonos, de seus sonhos e de suas construções coletivas dispostas nos rituais, nas lavouras e até mesmo no tênue limite entre a brincadeira e o trabalho das crianças. Há de se considerar as dinâmicas que envolviam o trabalho das crianças e suas famílias nas décadas de 1960 e das posteriores, pois apresentavam diferenciações fundamentais ao compararmos com a atualidade e a condição posta por um sistema econômico de superexploração do trabalho, o que não poupa as crianças.

Desejamos a todas(os) uma ótima leitura.

Katia Cristina Norões, Maria Walburga dos Santos e  
Flávio Santiago

# **PARTE I**

## **Infâncias em movimento: histórias, fronteiras e trabalho**



## 1.

# VIVÊNCIAS INFANTIS E JUVENIS DE IMIGRANTES EM DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICO-SOCIAIS<sup>1</sup>

Zeila de Brito Fabri Demartini

### **Antecedentes: as vivências na diversidade**

Katia, vou gravar o que você falou de mim, que é mais do que eu sei. Não sei se eu preciso me apresentar. Pelo sotaque vocês já sabem que eu sou do interior, Tanabi, de uma cidade que era chamada, quando éramos crianças, de terra de “bugre”. O nome da cidade é um nome indígena, quer dizer Rio das Borboletas. Sempre teve como imagem primeira a figura do índio que foi o fundador da cidade.

Nós crescemos nessa terra de “bugre”, discriminada por quem morava em cidade maiores. Era, entretanto, uma terra na qual chegavam muitos imigrantes, ocupada por posseiros dizimados, muitas vezes, por coronéis. Convivemos desde a infância com diferentes dimensões dessa realidade brasileira, e assim fomos nos constituindo. Eu achava, até os sete anos, que tinha sido achada no cafezal, porque eu era muito diferente dos meus irmãos; minha mãe e minhas tias têm mais o lado indígena/negro, e meu pai era filho de italiano, embora tenha a cara mais de mouro. Eu acreditava piamente, porque tinha tios que falavam que eu tinha sido achada no cafezal. Depois, descobri que não, que eu parecia muito com uma avó italiana, que eu deveria ter alguma coisa a ver com aquela família, com aquela herança.

---

<sup>1</sup> Palestra de Abertura proferida, em 07/10/2021, no curso de extensão “Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio”, realizado pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância, da UFSCar – Campus Sorocaba.



Eu também venho de uma família constituída por pessoas de diferentes origens. Um pai italiano, de origem italiana, filho de italianos, mas que não falava italiano. Ele morava desde os 14 anos com uma família que tinha vindo do Líbano. Ele falava o árabe até morrer, e nunca o italiano, mas tinha tradição italiana por parte do meu avô, que era italiano e veio muito jovem da Itália. E o lado todo da minha mãe, que era o lado dessa tradição interiorana, caipira, mineira por herança dos fluxos que vieram de Minas Gerais para minha região. Uma terra formada também por diferentes grupos de migrantes, marcando meu processo de socialização que repercutiu depois com os temas que foram me interessando ao longo da vida.

A minha tese (DEMARTINI, 1979), que a Kátia citou, reflete as indagações que eu comecei a fazer por observar, desde pequena, o que ocorria com relação à população rural do interior do estado de São Paulo, especialmente na minha região, assim como aquilo que era escrito a respeito da população rural e os preconceitos que eram formulados com relação a ela. Assim, comecei a questionar: será? Eu cresci ao lado de caipiras que procuravam a escola. Como falam que a população não se interessava por escola? E foi daí que eu fui chegando ao meu doutorado, que foi mais ou menos um processo inverso do que se costuma fazer hoje. A pesquisa começou com indagações acerca da situação então atual, era década de 1960/70, e foi indo para trás, até chegar no século XIX. Eu fui jogando as questões no tempo, para trás. Mas tem muito a ver com essas vivências que a gente vai acumulando, que cada um carrega, cada professor que está nas suas escolas, cada um de nós carrega as suas experiências, as quais nos permitem refletir a respeito das teorias referentes às demandas que são colocadas em nós. E eu acho que o importante é levarmos em conta as experiências que temos.

### **A experiência de pesquisa desde a graduação em Ciências Sociais**

Tenho uma trajetória de pesquisa que vem desde que eu ingressei na graduação. O mês de julho era o mês em que íamos

para campo, no meio do mato, muitas vezes no Vale do Ribeira e no Vale do Paraíba. A primeira pesquisa que eu fiz, em 1967, me marcou muito, feita no Raso da Catarina, na divisa entre Bahia, Pernambuco e Sergipe. Era para atuar como entrevistadora, recém-entrada no curso de Ciências Sociais da USP, ir até essa região entrevistar famílias no município de Santa Brígida, onde existia o movimento messiânico do “Padim Batista”, que estava vivo, naquela época. Fomos com uma equipe interdisciplinar, tínhamos só quatro alunos, dois da Antropologia, duas da Sociologia (eu e outra colega) para fazer as entrevistas para o estudo sobre família da Professora Lia Fukui. Todavia, havia uma equipe de cinema; há um filme que foi feito naquela ocasião e tinha geógrafos, psicólogas, antropólogos. Foi uma equipe multidisciplinar, e essa multidisciplinaridade também foi muito importante para o meu processo de formação enquanto pesquisadora durante o curso de graduação.

Não só os cursos de ida ao campo durante os meses de julho, para verificar e colocar em campo as reflexões de pesquisa elaboradas no primeiro semestre, mas também essa visão de como a realidade pode ser aprendida em suas diferentes dimensões. Havia, também, as orientações de Maria Isaura Pereira de Queiroz (2001), com a questão da interdisciplinaridade; ela era a coordenadora dessa pesquisa e já tinha ido lá, porque estudava os movimentos messiânicos. E nós fomos para fazer um aprofundamento, porque era uma região que tinha uma reforma agrária promovida pelo “Padim Batista”. Toda essa formação foi constituindo a minha vida profissional. Desde que eu entrei na faculdade, não parei de fazer pesquisa, até hoje.

Eu sou todas essas influências que vão levando a gente a tocar os nossos trabalhos, procurar refletir acerca das experiências dos outros, assim como das nossas, e procurar, a partir das experiências dos outros, enriquecer a nossa experiência.

## **A perspectiva comparativa: os vários grupos na sociedade**

Quando pediram para falar nesse curso, pensei: o que que eu vou falar? Eu podia falar dos trabalhos mais atuais que eu estou fazendo com os jovens africanos, mas pensei que era melhor eu falar acerca de uma reflexão que eu tinha elaborado há pouco tempo, uma comparação entre os diferentes períodos em que esses fluxos migratórios ocorreram para o estado de São Paulo, e quais foram as experiências, as vivências de crianças, adolescentes – deixei um pouco os adultos de lado nesse trabalho – entre diferentes grupos de imigrantes. É óbvio que não dá para abarcar todos os grupos; trabalhei com aquilo que eu consegui pesquisar. Eu publiquei um artigo referente a essa abordagem em uma revista de Antropologia da Argentina (DEMARTINI, 2020a). Por isso, eu chamei de “Vivências infantis e juvenis de imigrantes em diferentes contextos histórico-sociais”.

Nessa apresentação, eu procurei comentar a respeito das relações entre a educação e a imigração, focando a produção acadêmica e as novas abordagens referentes à temática, uma comparação entre os diferentes grupos de imigrantes, focalizando tanto a infância e a juventude envolvidas nos deslocamentos nos diferentes momentos, a partir de pesquisas realizadas ao longo de vários anos acerca da perspectiva principalmente qualitativa. Com uma ressalva: eu sempre trabalhei com o quantitativo e o qualitativo juntos, porque foi um grande ensinamento da Maria Isaura Pereira de Queiroz (2001).

Dados são dados, e deve-se analisar todos os dados a que se possa ter acesso quando for discutir determinado tema, ou determinado problema de investigação. Precisa-se verificar a intencionalidade daquele dado, como ele fora construído e como se pode refletir acerca dele. Esse é o desafio: como comparar processos migratórios e vivências de grupos tão semelhantes e, ao mesmo tempo, tão distintos?

Neste caso, como já mencionei, resumi nessa comunicação o que constatamos em várias ocasiões em que entrevistamos sujeitos,

crianças e jovens de famílias imigrantes de diferentes origens, que vieram em grande número no início do século XX. Trabalhei com portugueses, japoneses e alemães. No final do século XX, início do XXI, trabalhei com portugueses, luso-africanos, africanos e de kassegui. Estas reflexões referem-se ao que há de mais comum entre os sujeitos e seus deslocamentos, sem deixar de lado as várias diferenciações no interior de cada grupo.

Estudando há muitos anos os fluxos imigratórios de portugueses, japoneses, alemães e africanos para São Paulo, constatamos que, para cada grupo, os deslocamentos sempre envolveram condições específicas em seu contexto de origem. Esse é um ponto que eu gosto de chamar bastante atenção; geralmente, as pessoas se preocupam com a chegada dos imigrantes em nossos contextos – a inserção deles, o que é que está ocorrendo –, mas é muito importante levar em conta o contexto de origem. Eu gosto muito, em meus estudos, de levar em conta as vivências nos contextos de origem, assim como em terras paulistas, embora o processo imigratório fosse marcado por traços comuns a todos eles, principalmente as dificuldades em encontrar inserção na nova terra. Acompanhamos as histórias familiares, analisando como cada geração foi vivenciando a sua trajetória e a da família, as estratégias desenvolvidas para a sua inserção e a concretização dos projetos de ascensão social, incorporando a temática da educação envolvida nos processos imigratórios.

Como há pessoas de várias regiões, meu foco sempre foi o contexto paulista e o paulistano. O estado de São Paulo e a área metropolitana de São Paulo apresentam diferenciações quanto à imigração, considerando diferentes momentos históricos-sociais do contexto local e nacional, assim como as implicações dos processos de globalização. A partir de meados do século XIX, milhares de pessoas entraram no contexto paulista. A imigração se tornou constituinte da sociedade e da história de São Paulo, uma dimensão que, muitas vezes, as pessoas se esquecem – nós vivemos em uma sociedade que foi se constituindo com vários grupos.

Há muitos anos, escrevi um artigo intitulado “São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas” (1989), mostrando a pluralidade das escolas na cidade de São Paulo, incluindo não só as escolas dos imigrantes, que eram centenas, mas também as escolas que foram criadas para atender à população negra. O que me interessou muito nesse período (décadas iniciais do século XX) foi verificar como a população negra era excluída das escolas. Não só a população rural, que eu já tinha estudado detalhadamente na tese de doutorado para entender a discriminação na forma como eram excluídos das escolas, mas também a população negra na área metropolitana de São Paulo. Fui procurar, também, saber por que e como foram criadas escolas para negros na cidade de São Paulo, ainda na década de 1920 (DEMARTINI; ESPOSITO, 1989). São Paulo, tendo sido o território brasileiro que recebeu grande fluxo de imigrantes desde o século XIX, levas vindas da Europa e, desde o começo do XX, também do Oriente, foi o estado que desde cedo se preocupou com a criação de políticas de assimilação e controle dos imigrantes. Em artigo recente, escrevi sobre o controle que se exercia no tocante à educação das crianças, destacando a importância da escola nesses processos de inserção.

No período de 1908 e 1936, entraram, só pelo porto de Santos, 1.221.282 imigrantes de diferentes origens. Se esse número já seria elevado para os dias de hoje, pode-se imaginar a mudança que isso introduziu no território que, até então, baseava o trabalho na mão de obra escravizada até o fim do século XIX (DEMARTINI, 2015). Época em que haviam espantado os índios – apesar da minha região ser chamada de terra de bugre –, o único índio que existiu foi o fundador da cidade, remanescente de uma tribo que desapareceu da região. Mas foi um território que foi sendo ocupado por esses povos vindos de diferentes regiões do mundo.

Isso começou a preocupar muito. O controle para com os trabalhadores existia de maneira cruel e violenta durante o período da escravidão, e este vai sendo transferido aos trabalhadores que vão chegando nessas várias levas. Por isso, mais do que em outras regiões do país, São Paulo discutiu e implantou políticas de

assimilação dos imigrantes, bem como o controle das diversidades desde o início do século XX.

A escola foi a instituição mais visada para atuar nessa direção. Aborda-se muito a política de assimilação aos imigrantes, mas geralmente, de modo genérico. Quando se olha mais detalhadamente, é a escola que é o foco dessas políticas, dessa relação, porque era na cabeça das crianças e dos jovens que precisava ser inculcida a ideia de que eles deveriam deixar de ser estrangeiros, (italianos, portugueses, japoneses, alemães...), passando a ser brasileiros.

Toda a política imigrantista, todas as discussões permeadas pelos projetos de branqueamento da população brasileira, tinham como objetivo construir essa ideia na cabeça das crianças, de que elas teriam de ser brasileiras e não alemãs, portuguesas, japonesas, lituanas, polonesas, russas... Essas ideias, que permeavam as políticas imigrantistas e as políticas de Estado, eram direcionadas para as escolas. Falamos do fim do século XIX e começo do XX (DEMARTINI, 2021b).

Agora, passando para a segunda metade do século XX e início do XXI, os fluxos migratórios nunca cessaram, mas diminuíram e foram assumindo novas características. O país continuou recebendo imigrantes em busca de melhores condições de vida e sucesso econômico (coreanos, bolivianos, argentinos, chineses e africanos, além dos fluxos de haitianos que saíram em massa para procurar melhores condições de vida). Agora, há toda uma discussão da chegada dos que estão vindo lá do Oriente. A vinda de africanos para o Brasil foi intensificada desde o início da década de 1970, em virtude dos movimentos revolucionários e dos conflitos internos das novas nações africanas independentes; esses imigrantes vêm, principalmente, de Angola, Moçambique e Cabo Verde, entre outros. Geralmente, até 1975, era comum a vinda de portugueses que moravam nesses territórios e descendentes de famílias portuguesas. Tratava-se de imigrantes geralmente brancos, embora tenham vindo também famílias mestiças e famílias negras (DEMARTINI, 2012a).

Mais recentemente, intensificou-se a imigração de africanos negros, nativos, especialmente de homens jovens, muitos deles vindo como estudantes e permanecendo depois no país. Pode-se notar a presença de estudantes africanos tanto em universidades públicas com em instituições particulares em São Paulo. Há alguns estudos já publicados a esse respeito. Com relação ao número de refugiados, nunca foi muito grande, quando comparado ao de outros países; em 2014 havia 7.289 refugiados. E muitos refugiados chegam e, muitas vezes, depois procuravam refúgio em outros países, onde pudessem ter melhores condições de trabalho, de emprego.

É preciso destacar, por outro lado, que, paralelamente à entrada dos imigrantes, um número crescente de pessoas de diferentes áreas do país, incluindo aquelas que ainda estão recebendo imigrantes, começaram a emigrar para várias regiões, para nações da Europa, América do Norte e Ásia, casos mais específicos, ao Japão. O país também começou a enfrentar o processo de retorno de emigrantes brasileiros de vários países, tanto que, em 2010, elaborou o “Guia de Retorno ao Brasil - Informações úteis sobre serviços e programas de acolhimento”. No Brasil, um trabalho muito interessante foi o livro lançado recentemente pelo pessoal do Núcleo de Estudos Populacionais (NEPO), junto com o pessoal da Universidade Federal de Minas Gerais<sup>2</sup> e com apoio de uma rede grande de parcerias acerca da situação dos imigrantes no Brasil durante a pandemia. É um livro que está disponibilizado *on-line* (fiz uma resenha, que está no último caderno do CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos, que foi lançado em agosto de 2021c). É um trabalho muito interessante, porque trabalha com as regiões do Brasil. Nele, pode-se perceber como essa imigração vai se caracterizando.

O Brasil é um país que foi se caracterizando como de imigração, mas não podemos esquecer os emigrantes e retornados.

---

<sup>2</sup> Verificar: BAENINGER, Rosana; FERNANDES, Duval. Impactos da Pandemia de COVID-19 nas Migrações Internacionais no Brasil: resultados de pesquisa, Campinas: NEPO/UNICAMP, 2020.

Os jornais atuais noticiam a saída de brasileiros tentando atravessar as fronteiras para entrar nos Estados Unidos. Nós somos um país com vários fluxos migratórios, e isso traz para os pesquisadores indagações de várias naturezas (porque os focos podem ser diferentes; nós podemos trabalhar com imigração, emigração e com retornados). Eu me interesso muito pela questão da saída, dos que vêm para cá e a saída deles; não o retorno só para o Brasil, mas o retorno para os países de origem. O que acontece com estudantes, alunos, crianças que passam um tempo no Brasil e, depois, voltam aos países onde suas famílias têm origem? São vários temas que vão nos interessando.

### **Educação e imigração: novos olhares nas pesquisas**

Para trabalhar com imigração, uma questão que considero importante refere-se ao enfoque qualitativo na produção acadêmica. O que que foi mudando nos últimos tempos? Na minha opinião, o campo acadêmico despertou para as questões que envolvem os fluxos migratórios e as questões educacionais relacionadas à imigração. Isso decorreu da projeção que os problemas migratórios assumiram na atualidade e na mídia, assim como das pressões exercidas pelos sujeitos migrantes e várias instituições no sentido de procurar soluções para os problemas enfrentados em seus deslocamentos. Quando foi discutido, aqui no Brasil, há poucos anos, a mudança da lei de imigração, a presença dos imigrantes nessas discussões era muito forte nos grupos de discussão. A pressão dos próprios sujeitos imigrantes discutindo as suas condições de vida e os seus direitos. Nesse caso, houve uma contribuição muito grande das discussões acerca das questões migratórias para as reflexões referentes às questões de educação, envolvendo uma ampliação do olhar na diversidade dos vários espaços educativos. Nessas discussões, estão presentes sujeitos, crianças, jovens e adultos com origens, trajetórias e culturas em grande parte distintas, mas que o Estado, as propostas e práticas pedagógicas sempre procuram homogeneizar. Esse sempre foi um



dos grandes dramas da educação: considerar que todos são iguais, mas tratar todos sem olhar nenhuma diferença, o que, de maneira geral, agrava muitas vezes o atendimento aos diferentes.

Eu creio que esse novo olhar, parece hoje estar sendo assumido por pesquisadores, por educadores e pelo próprio Estado, em alguns aspectos. Essa perspectiva nova apresenta-se para mim como a maior mudança nas relações entre educação e imigração: a incorporação dos sujeitos migrantes como parte da sociedade de adoção – nossa, no caso – e da sociedade global, em uma nova mudança paradigmática na produção do conhecimento (DEMARTINI, 2018a). Os sujeitos tornaram-se parte intrínseca do processo de reflexão acerca dos processos migratórios, principalmente com a incorporação das narrativas de suas experiências enquanto crianças, jovens e adultos.

Nesse caso, a abordagem biográfica, difundida e discutida simultaneamente com a intensificação dos deslocamentos entre as várias regiões do mundo, ampliou as possibilidades de incorporação dos migrantes como sujeitos de direito, produtores de história e de conhecimentos. Em síntese, a produção do conhecimento acerca da imigração passou a incorporar, de modo crescente e duradouro, os sujeitos diaspóricos por meio da observação de suas experiências e da escuta de suas vozes. Destacamos que a experiência migratória pode variar para crianças e jovens em sua relação com o campo escolar, dependendo do período em que se deslocaram, das condições do novo contexto e das condições de cada grupo envolvido. Esse foi o caminho trilhado em várias pesquisas por mim realizadas (DEMARTINI, 2018b), sempre com o auxílio de outros auxiliares de pesquisa. Nelas, as narrativas dos imigrantes foram obtidas em um processo de construção dialógica, agora comprometida pela pandemia. Como estabelecer uma relação dialógica via Internet?

Utilizamos em nossos estudos histórias de vida resumidas ou inacabadas já há 25 anos. Nesse processo, podemos afirmar que o pesquisador não apenas constrói os documentos com os entrevistados – porque as narrativas orais são documentos – a partir

das entrevistas, mas elege os informantes da história e os relatos que pretende analisar, geralmente com a participação do próprio grupo abordado (DEMARTINI, 2020b).

O trabalho de campo envolveu sempre aproximação com os grupos pesquisados, sendo as narrativas construídas por meio dessa relação dialógica estabelecida no processo. Estabelecer essas relações quando a pessoa é do grupo, teoricamente, é mais fácil, mas nem sempre, porque nem sempre quem é do próprio grupo migrante consegue ou se permite formular questões e discutir com os entrevistados, ou eles também têm ressalvas de, muitas vezes, se abrir com alguém que é do próprio grupo. Tudo é muito complexo nessa produção de narrativas; quando a gente é totalmente de fora, é visto como alguém de fora daquele grupo. A pergunta que sempre me faziam era: por que que sempre alguém de fora do grupo quer conversar com a gente, quer nos conhecer? Sempre, em vários casos. Por que não são os do grupo?

Quando eu comecei a fazer pesquisa com os japoneses, não havia produção muito grande de entrevistas com esses indivíduos e suas famílias, sempre havia essa demanda. É preciso um “tempo de namoro”; você tem de mostrar o que que você vai fazer com as narrativas. Quem trabalha com narrativas, principalmente de pessoas que passaram por processos de deslocamento, que se deslocam de um território para outro, precisa tomar muito cuidado, não só no momento da entrevista. A gente vai conversar das trajetórias, experiências, histórias de vida das pessoas, mas, principalmente, quando vamos analisar o material que é produzido. Como aprendemos durante todo esse processo de pesquisa, quando vamos fazer entrevistas depois desse “tempo de namoro”, quando somos aceitos como alguém que vai respeitar o sujeito que está sendo entrevistado, que gentilmente se colocou, como afirma Maria Isaura, na condição de narrador. A perspectiva ética é aquela que é construída pelo pesquisador no trato das narrativas que ele coleta; ele tem de pensar muito quando vai fazer as análises, quando vai usar os relatos. O que eu aprendi durante todo esse tempo fazendo entrevistas é que nós, pesquisadores, escutamos muito menos do

que aquilo que está sendo dito, e os entrevistados falam muito mais do que aquilo que eles pensam que estão falando.

A dimensão ética desse processo envolve pessoas que estão em deslocamento e que já passaram, em grande parte, por situações muito difíceis de vida, que vieram em condições econômicas de procurar emprego, trabalhar em situações adversas. Há relatos terríveis de imigrantes que vieram para o estado de São Paulo nas mais precárias condições, e que depois foram se estabelecendo. Como se diz, “comeu o pão que o diabo amassou”, e bem amassado. Nós temos muita responsabilidade quanto às narrativas coletadas e com as narrativas que vamos acumulando em nossa cabeça, porque grande parte do material – isso é fundamental – não fica só na entrevista gravada. Na minha cabeça, eu vou trabalhando com essas entrevistas ao longo desses processos de pesquisa, e se numa ocasião eu trabalhei primeiro com portugueses e depois com japoneses, o que eu aprendi e escutei dos imigrantes portugueses eu já vou trabalhando com os imigrantes japoneses, com os alemães; com os imigrantes que vieram fugindo, em 1975, para São Paulo, do período das guerras de independência; com os que têm vindo hoje. Ou seja, são processos e experiências que vamos acumulando em nossa cabeça e é isso que tem constituído a nossa perspectiva ética ao trabalhar com as narrativas.

Como eu trabalhei com muitos imigrantes, fiz um roteiro de algumas questões que permearam as entrevistas abertas (nossas entrevistas sempre foram totalmente abertas). Algumas começavam com uma frase e a pessoa dizia que aquela frase resumia a vida dela, e depois você ia ampliando; outros falavam da vida delas, você marca a entrevista com a pessoa para entrevistar e a pessoa fala que “da minha vida eu não falo nada”. E você fala: “tudo bem, não precisa falar da vida do senhor, pode falar da vida da cidade de São Paulo”. No final, a pessoa acaba chegando na vida dela e conta mais, muito mais do que disse que não falaria. Todavia, sempre procuramos verificar o processo migratório, as condições de saída, os membros familiares envolvidos, os recursos investidos, as opções na chegada, os destinos iniciais, as condições estabelecidas, a

inserção em áreas rurais (sítios, fazendas ou em áreas urbanas), a mobilidade desse processo, o campo econômico e o mundo do trabalho, as atividades em áreas rurais e na cidade, a natureza do trabalho, a inserção de crianças e jovens no trabalho (tipo e idade), a importância do trabalho das crianças e dos jovens para a sobrevivência da família, o trabalho de meninos e meninas, a representação do trabalho infanto-juvenil no projeto de ascensão da família, a ideologia vinculada pela família, as mudanças de atividades de crianças e jovens acompanhando a mobilidade espacial da família e as mudanças etárias, as restrições ao trabalho infanto-juvenil e suas implicações para o deslocamento do grupo familiar. Trabalhei muito com as gerações de famílias e as histórias de famílias.

O campo familiar é muito importante para quem estuda imigração: as relações familiares antes e durante o processo de inserção em contexto paulista, as redes constituídas, a educação de meninos e meninas, as separações, o abandono e a situação dos órfãos, a representação acerca da história da família, as relações de vizinhança. Um clássico da Antropologia, o livro do Oscar Lewis (1979), acerca de uma família mexicana, é muito importante para perceber como cada membro da família pode ter uma representação na história da família diferente daquela de outros membros. O campo da educação escolar e não escolar: a escolarização no contexto de origem, a inserção de crianças e jovens em escolas públicas ou não (investimentos e dificuldades), a questão da língua, a importância da educação nos projetos familiares de ascensão socioeconômica. O campo do lazer e da cultura: as brincadeiras, as festas, os grupos de amizade (eu gosto muito de falar dos grupos de amizades), as brigas, as convivências entre grupos de imigrantes, a frequência a eventos culturais, etc. E o campo político, a gente não poderia deixar de lado.

De modo mais amplo, abordou-se o projeto de vida delineado nos deslocamentos e como os sujeitos relataram as experiências que vivenciaram.

## **A educação entre alguns grupos de imigrantes em diferentes momentos**

Uma comparação entre as vivências infantis e juvenis de imigrantes das primeiras décadas do século XX e as décadas finais deste século e iniciais do século XXI permitiu observar que, de modo geral, havia o interesse generalizado das famílias na escolarização dos filhos em contexto paulista, em todos os deslocamentos. Constatamos que ninguém sai de um lugar para outro para ficar pior de vida, ou para querer que os filhos fiquem em situação pior. O que acontece são as dificuldades, a educação dos filhos sempre foi muito valorizada. Há pessoas que vieram da Alemanha, e lá as crianças já estudavam; chegaram aqui e ficaram no meio do mato, não havia escola, e as crianças ficaram sem escolarização por muitos e muitos anos.

Os problemas eram as dificuldades do campo educacional paulista, principalmente nas décadas iniciais do século XX, que eram extremamente precárias. A escola atendia apenas a uma pequena parcela da população; geralmente quem habitava nas áreas urbanas que tinha mais os recursos do que quem habitava as áreas rurais, eram menos de 10% da população, o inverso do que ocorre hoje. Hoje, menos de 10% da população reside em áreas rurais, mas naquela época eram menos de 10% nas áreas urbanas.

Para os imigrantes que se dirigiam para o trabalho na lavoura – e mesmo para aqueles que permaneciam nas cidades – as dificuldades para proporcionar escolaridade aos filhos eram muito grandes. Por tais razões, a ausência de escolas mantidas pelo poder público, aliada à importância atribuída pelas famílias da manutenção da língua e cultura de origem, estão ligadas ao grande número de escolas criadas pelos imigrantes em São Paulo. Muitos que vieram já eram alfabetizados no contexto de origem. Também, não podemos esquecer que os que vinham do Japão já tinham passado pelas reformas da era Meiji, em que a escolaridade obrigatória para todos era de 6 anos de estudo. Minha tese de doutorado mostra isso, a inexistência de escola para a população das áreas rurais. O campo educacional paulista foi assim se constituindo, com base em uma pluralidade do espaço

educativo, incorporando a diversidade de escolas estrangeiras que foram sendo criadas pelos imigrantes.

Em 1917, havia em São Paulo 49 escolas italianas, 37 alemãs, 2 suíças, 4 portuguesas, 2 francesas, 6 norte-americanas e 1 inglesa (DEMARTINI; ESPOSITO, 1989). É lógico que havia poucas escolas portuguesas, porque o investimento dos imigrantes – algo que me intrigou, também fui atrás para saber isso – foi pela construção das escolas em Portugal. Foi uma imigração em que muitos vieram como homens adultos e a família ficou para trás; eles criaram aqui, em São Paulo, a Liga Propulsora pela Educação em Portugal. Não se tratava de criar escolas aqui, mas de cria-las lá; por isso, muitas escolas foram criadas em Portugal com o subsídio dos imigrantes que vieram para cá. As famílias que vieram com criança e queriam colocar aqui falavam a língua portuguesa, procurando, geralmente, escolas de ordem religiosa ou até escolas públicas (DEMARTINI, 2011).

É pertinente pensarmos nos interesses de cada grupo. Quer dizer, você cria uma liga para arrecadar dinheiro para criar escolas lá no país de origem, e não no lugar onde você está. Também, foram criadas escolas pelos imigrantes japoneses que geralmente vinham com as famílias, os quais começaram a chegar em grande número a partir de 1908 e que, desde então, se empenharam na escolarização dos filhos (DEMARTINI, 2012b). Em 1932, já havia um número consideravelmente elevado de escolas japonesas: 185 no estado de São Paulo. Então, vocês vejam que houve uma preocupação com a educação... a escolarização das crianças japonesas sempre foi muito grande, muito forte e eram muitas escolas na área metropolitana. Eles chegaram em 1908, logo depois já começaram a sofrer a política de assimilação do Estado de São Paulo. Então, logo começaram as primeiras escolas japonesas, principalmente aqui na área metropolitana, todas elas com a característica de serem escolas por alguns denominadas “nipo brasileiras”, porque elas funcionavam meio período na língua japonesa, com história do Japão, e meio período em língua portuguesa. Mesmo a escola Taisho, modelar para as escolas japonesas em São Paulo (eu conheci um professor que deu aula lá

na década de 1920 e depois entrevistei ele e algumas pessoas que foram alunos da escola Taisho, ali na Liberdade), desde o começo já havia professor de Língua Portuguesa porque era exigência do estado de São Paulo.

Toda escola tinha que ter um professor de Língua Portuguesa, até em alguns lugares do interior essa exigência que já existia, como algumas moças depois se formaram aqui no Brasil, filhas de famílias japonesas, mas como elas falavam português, passavam a ser consideradas como professora brasileira, entendeu? Então houve arranjos de todos os tipos para as escolas funcionarem. De qualquer maneira, até durante a política mais radical do Estado Novo, no período dos decretos do Getúlio Vargas, proibindo o ensino da língua natal dos imigrantes, essas escolas funcionavam com a cultura japonesa e cultura brasileira ao mesmo tempo, com subsídios das famílias, porque grande parte dessas escolas não tinha subsídios do governo japonês. Algumas tinham, outras não, só as que estavam ligadas a alguma cooperativa, mas as outras não. Então eram os pais que sustentavam essas escolas. Então quando você vê as fotos desse período, há os alunos, a professora japonesa, a professora brasileira e os pais atrás dos alunos, porque eles faziam parte das atividades das escolas. As famílias estavam muito ligadas às atividades escolares e isso permaneceu até durante a Segunda Guerra Mundial, continuou existindo.

As escolas japonesas vão sofrer um abalo maior depois da Segunda Guerra Mundial, com o movimento da Shindo Renmei e com o fim da Segunda Guerra Mundial quando o Japão perde a guerra. Houve a disputa na Shindo Renmei entre o grupo vitorista e o grupo derrotista, então ocorreu uma cisão dentro do grupo japonês no Estado de São Paulo. Com isso, as escolas japonesas sofreram muito, porque muitos pais ficaram do lado dos vitoristas e outros ficaram do lado dos derrotistas; então, as escolas acabaram perdendo muitos alunos. Houve, também, uma mudança no projeto de inserção de muitas famílias que pretendiam voltar para o Japão e que acabaram mudando seus projetos e investindo aqui,

em uma educação mais à moda brasileira, visando à ascensão social (DEMARTINI, 2004).

Uma visão mais geral sobre as primeiras décadas do século XX, quando elas eram disponibilizadas, nem sempre estavam localizadas em locais de fácil acesso, principalmente nas áreas rurais, e nas cidades não havia vagas para todos.

Outro aspecto que chama a atenção nessas primeiras décadas é que conviver com as demandas do trabalho em detrimento da educação escolar parece configurar-se como elemento de diferenciação mais evidente nas experiências entre os que viveram como pequenos e jovens imigrantes nos dois momentos: no começo do século e no final. Sintetizando, com relação às vivências de crianças e jovens envolvidos nos processos de deslocamento para São Paulo na primeira metade do século XX, no tocante à educação, sua escolarização enfrentou sérias dificuldades, principalmente pela ausência de escolas disponibilizadas pelo poder público. Comunal a esse primeiro período é a presença de crianças e jovens em atividades de trabalho com a família, quando mais novos, ou com outros, quando jovens. Nesses casos, tanto portugueses, quanto alemães e japoneses entrevistados relataram as diferentes formas de trabalho desenvolvido, o qual muitas vezes comprometia o processo de escolarização.

Configurava-se, assim, o trabalho das crianças como elemento constitutivo do processo de inserção e ascensão social das famílias imigrantes. Estes começaram a trabalhar como empregados (em atividades rurais e/ou urbanas) ou como pequenos produtores, pequenos comerciantes, pequenos profissionais por conta própria. Assumiam os empregadores para a sociedade mais ampla, e os pais, para si e para os outros, que o trabalho das crianças e jovens era necessário para o sustento da família, geralmente por conta das condições adversas encontradas e para que fossem se constituindo como “bons” trabalhadores. Discordavam de alguns pontos desses discursos alguns educadores, sanitaristas e principalmente representantes de organismos operários. Eu fiz um estudo sobre o trabalho dessas crianças durante essas primeiras décadas. Foi



muito difícil conseguir os dados, porque dados sobre crianças nem sempre eram registrados nas estatísticas. Eu achei dados sobre o trabalho de crianças filhos de imigrantes nas estatísticas de acidentes de trabalho. Então, nas estatísticas de acidentes de trabalho aparecem sempre: o português, 9 anos... 8 anos... são as mutilações, os vários acidentes que sofriam nas fábricas, nas ruas etc. (DEMARTINI, 2015).

Também, constatamos que poderia haver distinções entre o trabalho dos meninos e das meninas, nas famílias ou nas instituições, em que muitos pequenos imigrantes viveram nas atividades agrárias, geralmente fazendas ou nas pequenas roças, mas geralmente trabalhavam lado a lado. Nas atividades urbanas, para as meninas, trabalhar em casa ou em casas de família, como babás/domésticas, poderia ser visto como um bom trabalho por pais ou pela sociedade (as meninas estavam “protegidas”). Nas atividades fabris, para os trabalhos nas ruas, no comércio, parece que a indicação recaía mais nos meninos, “menos frágeis” e menos expostos aos perigos da cidade. As instituições que acolhiam os órfãos e desprotegidos, muitos de famílias de migrantes, orientavam as profissões futuras para diferentes destinos. Este é o caso dos orfanatos, que preparavam as meninas, geralmente, para trabalhar em casas de família. Talvez, a exceção tenham sido as escolas regulares controladas pelo Estado, pois nelas o currículo era geralmente o mesmo para todos (os que delas não eram excluídos, que como constatamos, ocorreu para vários). Entretanto, nas fábricas o trabalho das crianças poderia durar toda a noite; então, o currículo era diferenciado, o conteúdo do ensino não era o mesmo dado para as crianças de escolas regulares. Embora fossem escolas controladas pelo Estado, o currículo era diferente. É chocante, viu, o que faziam com as crianças nesse período (DEMARTINI, 2015).

Com relação às crianças japonesas, em relação as quais eu falei que o trabalho era constituinte... era uma marca de todas as famílias que vieram para trabalhar, como trabalhadoras nas áreas rurais e nas cidades. Mas nas famílias em que havia crianças japonesas, elas não trabalhavam o dia todo. Um período do dia era destinado, mesmo

quando trabalhavam em trabalhos puxados (na roça, nas fazendas etc.), para ir à escola (DEMARTINI, 2012b).

Eu trouxe para exemplificar trechos da narrativa de uma pequena imigrante alemã sobre suas experiências de trabalho, sem escola o tempo todo. Ela conta que o pai estava muito chateado com a família dele e, então, vieram para o Brasil em 1925.

E lá as agências falavam que aqui no Brasil tem escola, e da fazenda todo dia levava as crianças para a escola e trazia de volta, porque tinha escola. Mas isso era mentira, isso era o discurso lá da Europa. Não tinha escola nenhuma (...) Plantação de café e meu pai, como gostava muito de plantação então ele se interessou (...) bom, nós saímos da nossa terra no dia 17 de junho e chegamos em Santos em 22 de julho. (...) chegava lá na Casa dos Imigrantes na Mooca (Entrevistada que veio pequena da Alemanha) (DEMARTINI, 2015).

Acho que a maior parte de vocês conhece, vale a pena conhecer – eu nem sei se ainda existe hoje. Então, na Casa dos Imigrantes foram dividindo as pessoas para uma fazenda, para outra fazenda e assim por diante.

Aí... meus pais foram levados para Ourinhos – Ourinhos, lá no interior de São Paulo – com o trem (...).Eu tinha 10 anos, meu irmão 7, meu pai minha mãe, minha mãe, todos tinham que ir trabalhar, fomos, ninguém reclamou. Ia de manhã e voltava só no finalzinho da tarde (...) Então a gente comia arroz, feijão e tomava o café preto adoçado com rapadura. E assim foi indo, mas todos com esperança que vai melhorar, não é? E trabalhando, aí... isso eu não me lembro bem, quantos meses que a gente trabalhou e não saía pagamento, então meu pai com os outros se juntaram e foram no escritório – isso é o caso que aconteceu com grande parte dos imigrantes – perguntar quando que ia sair o pagamento, então o contador, agora eu não sei se era o intérprete que falou errado ou se era um erro do escritório, eu sei que ele deu um papel para o intérprete e assim ele mostrou, explicou para os homens que ainda tinha dívida. (...) mas meu pai comprou com o dinheiro que ele trouxe da Alemanha, ele não comprou nada fiado, ele veio com dinheiro (...). (DEMARTINI, 2015).

Em São Paulo, as condições melhoraram, mas o trabalho remunerado da criança, agora cuidando de criança em uma casa de

família alemã, continuava sendo necessário para a sobrevivência da família na Mooca. Quando chegaram,

(...) tinha muitos estrangeiros, então a minha mãe logo descobriu uma mulher que trabalhava de faxineira (...) Então a gente foi vivendo assim...depois graças a Deus, foi melhorando, melhorando... e aí eu já tinha 11 pra 12 anos. Aí surgiu, através de um casal que a minha mãe fazia limpeza, um casal estrangeiro que precisava de uma babá para cuidar de uma criança, então eu tinha 11 pra 12 anos, eu fui cuidar daquela criança, eu era criança, mas eu fui cuidar daquela. (...) Então era mais pra mim brincar com aquela criança, distrair, não é? E eu fui, no centro de São Paulo. Eu ia e lá eu dormia e vinha para casa só de domingos, e a minha mãe ia buscar. No bonde, era. Eu ia para casa dessa gente e ficava a semana toda brincando com essa criança, e lá eu dormia, e lá eu comia, ganhava 15 mil réis por mês, era pouquinho, mas minha mãe disse: “Olha filha, é pouquinho, mas você tem a comida e tem sua cama para dormir, não é?” E a gente se conformou com isso, e assim foi indo sempre passando, eu fui ficando mais velha. Trabalhei um tempo, acho que um ano, um ano e pouco, depois eu já fiquei conhecendo outras babás e ganhava mais, então eu saí de lá também, de 15 fui ganhar 30... depois meu pai descobriu outra... aventura, que era em Apiaí - Não sei se vocês conhecem Apiaí. Apiaí fica no Vale do Ribeira até hoje que é uma região que fica distante de São Paulo, é uma das regiões consideradas difícil... não é que é de difícil acesso, mas é uma das regiões que fazia parte das regiões que tiveram que receber projetos especiais para o atendimento escolar, isso na época... é outra história - nas FURNAS, muito montanhoso, eu não sei se vocês conhecem - é uma região de muitas cavernas - nós fomos junto, aí ele trabalhou um, acho que uns dois anos. Aí eu já tinha nesse tempo... acho que 15 ou 16 anos, por aí. Aí a minha mãe diz assim: “Olha a gente sempre morando assim no mato”, porque era mato mesmo, escola também não tinha, não é?” (DEMARTINI, 2015).

Essa trajetória de uma criança se assemelha a muitas outras que foram passando e vivendo em regiões onde havia dificuldade para estudar, seja pela inexistência de escolas, seja pela impossibilidade de ficar liberado do trabalho. Quando essa menina vem para São Paulo, o estado já tinha escolas, já tinha muitos grupos escolares... os famosos grupos da Primeira República. Entretanto, eles não eram disponibilizados para todos e, principalmente, não eram para crianças que tinham de trabalhar. Então, embora houvesse, teoricamente, a possibilidade de ter acesso a escolas, essa escolarização nem sempre ocorria.

Para manter suas escolas, os imigrantes recorriam a várias estratégias. As escolas japonesas exemplificam bem como conseguiram sobreviver apesar das pressões do Estado. Os japoneses se cotizavam para manter as escolas, mesmo durante o período em que houve a grande restrição da política nacionalista do Estado Novo do Getúlio Vargas, que começa na década de 1930. Essas escolas continuavam funcionando, porque foram desenvolvendo formas de “tapear” as autoridades paulistas. Então, primeiro eles transformavam a escola japonesa em escola pública, aquela que era uma escola japonesa foi virando uma escola pública, continuavam ensinando a língua e a cultura de maneira escondida e também contratavam professores japoneses para dar aulas nessas escolas. Uma das estratégias que eles tinham era colocar pessoas para vigiar (São Paulo tinha escolas japonesas em toda a periferia, chamadas Nippo Brasileiras, e eles colocavam gente para vigiar se estava vindo pela estrada alguém suspeito, ou seja, alguém que pudesse ser um inspetor para ver se estava funcionando, para ver se estava dando aula em língua japonesa, o que passou a ser proibido). Quando eles suspeitavam que podia ser um inspetor para vigiar essas escolas, eles punham o professor para trabalhar na enxada. Então, ele virava agricultor na mesma hora, essa é uma das formas que eles faziam.

Na escola que eu entrevistei, tanto a fundadora como o filho e o neto, que é a escola da dona “Akama” que continua até hoje na Vila Mariana, chama “Pioneiro” hoje, uma das mais tradicionais de São Paulo desde a década de 30 fundada por essa mulher, por essa japonesa e que sempre... no começo, era uma escola feminina para formar as meninas para dentro da cultura japonesa. Durante todo esse período de restrição, elas também tiveram de desenvolver estratégias para fingir que estavam só seguindo o currículo obrigatório pela política nacionalista do Getúlio. Então o que é que faziam?

Escondiam, quando chegava de supetão, de repente, alguém para vigiar/acompanhar para ver se tinha caderno e tal, elas sempre tinham uma das alunas que ficava deitada falando que estava “morrendo”, passando muito mal de saúde e, embaixo daquela

cama, embaixo daquela doente ficavam os cadernos todos e os livros em japonês. Então eram as formas como foram sendo encontradas para poder sobreviver. A escola de Itaquera, que também era uma escola criada pelos pais e tal, eles começaram a promover homenagens aos inspetores... a famosa festa do pêssego que existe em Itaquera foi criada para fazer uma homenagem aos inspetores/supervisores que vinham naquela época. Essa festa não existe no Japão, só existia aqui. A única coisa que eles tinham eram frutas, então "Festa do pêssego!". Foi criada com esse objetivo. Então os imigrantes sempre tentaram, de alguma forma, durante muito tempo manter essas estratégias, essas formas para conseguir veicular sua cultura.

Com a Segunda Guerra Mundial e com as mudanças nos planos das famílias, tanto japonesas, alemãs foi havendo um processo maior de inserção no próprio contexto brasileiro, para as que não voltaram. Então, a língua portuguesa passou a ser mais estimulada como forma de ascensão aos níveis de ensino, seja o Ginásio, depois o Ensino Superior e tal. Na própria Colônia de Itaquera, mesmo após a Segunda Guerra Mundial, chegaram muitos imigrantes vindos do Japão, imigrantes com formação técnica no Japão... vieram várias famílias... Mas tiveram de aprender o português, porque, pra você ingressar no ginásio do Brasil, você tinha de fazer o vestibulinho... então tinha que saber o português. Aí, as professoras brasileiras tiveram de adaptar seus métodos para ensinar português para essas crianças que chegavam falando só japonês.

Agora, com relação às vivências infantis no final do século XX e XXI, a gente vê algumas mudanças, principalmente em relação à educação e ao trabalho desses filhos de imigrantes, considerando esses grupos então de portugueses, luso-africanos, africanos e japoneses. Verificamos que, no tocante à vivência dos imigrantes enquanto pequenos em outros contextos, de modo geral muitos enfrentaram dificuldades com relação à infraestrutura deficitária de atendimento, não só com relação ao campo educacional, mas também com relação às condições econômicas de suas famílias. Os

que vieram de outros territórios fora do Brasil, geralmente muitos deles vieram de situações em que o sistema educacional era muito precário. Diferenciam-se dos demais, neste período, não os portugueses que vieram de Portugal, mas os descendentes de famílias de portugueses que vieram da África em virtude das guerras de independência. Lá, eles tinham melhores condições econômicas e estudavam em escolas mantidas pelo governo português. A educação, entretanto, foi considerada por todos que vieram para o Brasil como prioritária. Então, todos que chegaram nesses períodos, de maneira geral, os filhos, foram colocados em escolas, sejam elas particulares ou públicas.

A grande diferença que eu encontrei nesse período foi em relação ao grupo japonês (DEMARTINI, 2021a). Um grupo diferenciou-se dos demais: primeira metade do século XX, os imigrantes japoneses investiam prioritariamente na escolarização dos filhos, construindo então as escolas particulares e públicas nessas diferentes regiões do Estado. Enquanto no caso dos imigrantes de outras origens, mesmo considerando a educação importante e tendo tido acesso a ela no contexto de partida, ao chegarem em contexto paulista, muitas crianças e jovens acabavam ficando muitas vezes sem estudo, por razões de trabalho ou por ausência de escolas disponibilizadas pelo poder público. Todavia, houve uma inversão com relação ao grupo japonês nas décadas finais do século XX e início do XXI, quando crianças e jovens se dirigem como *dekasseguis* para o Japão com a família. O problema das crianças com a escolarização são muitos, e os jovens acabam optando por trabalhar, interrompendo seus estudos e comprometendo uma trajetória escolar que seria “normal” no contexto paulista. Relembrando, a partir de 1980, iniciou-se um movimento inverso, uma forte imigração para o Japão, na condição de “*dekassegui*” – ou seja, aquele que vai para trabalhar. Segundo dados do final do século XX, calculava-se que existiriam cerca de 250 mil brasileiros morando no Japão nessa condição, e até hoje são muitos.

Eu entrevistei algumas pessoas que passaram enquanto crianças e jovens por essa experiência de ir para o Japão acompanhando a família. Não encontrei nenhum feliz,

infelizmente. Os relatos de sujeitos que imigraram para o Japão quando muito pequenos revela que esse processo de deslocamento deixou marcas profundas nos envolvidos. Ao contrário do que ocorreu quando vieram para São Paulo, esse é um aspecto importante a ser considerado nos deslocamentos de japoneses e descendentes ao longo de um século: a prioridade atribuída ao estudo dos filhos quando da vinda para o Brasil, que os levaram a criar escolas, parece não ter ocorrido quando os descendentes voltaram ao Japão. Um dos relatos:

Eu acho que a escola brasileira não tinha muito, - lá no Japão - por isso que a minha mãe nem colocou a gente na escola. Se eu fosse para a escola eu teria que ir para uma escola japonesa. Eu também na verdade nem sei porque a minha mãe não teve essa ideia de colocar a gente na escola japonesa. Na época em noventa e quatro eu acho que eles nem pensaram em escola. Hoje eu me arrependo, mas também na época não tinha como escolher. Eu devia ter ficado, estudado, feito faculdade. Meus pais foram pensando em trabalhar apenas alguns anos e no fim ficaram doze anos (Relatório de pesquisa para o CNPq, 2020, não publicado).

São relatos que vão falando desse sentimento de frustração por não ter frequentado escolas durante esse deslocamento. Naquela época, você não tinha ainda, como foram surgindo mais pra frente, algumas escolas – que alguns até apontam terem sido criadas até por instituições brasileiras – para possibilitar algum tipo de estudo para essas crianças, que estavam praticamente abandonadas, porque a família trabalhava o dia inteiro, e as crianças ficavam, então, em casa. Quando elas já tinham um pouco mais de idade, com 12 ou 14 anos, elas passaram a trabalhar também na indústria, e não havia nenhuma lei que proibisse... Era um trabalho o dia todo – me lembro bem de um relato –, repetitivo, cansativo, e ela cantava repetidamente uma musiquinha, de que se lembra até hoje.

Com relação ao trabalho no contexto paulista, não se observou o trabalho infantil entre as famílias que vieram para São Paulo neste período. É preciso considerar que mudanças importantes foram introduzidas no campo educacional, com expansão da rede de escolas e atendimento educacional nos vários níveis de ensino,

possibilitando a inserção de crianças e jovens na rede disponibilizada. Ao mesmo tempo, a legislação do período introduziu mudanças inibindo a participação de menores em atividades de trabalho. Então, aquela infância e juventude trabalhadora que ficou oculta nas documentações oficiais da primeira metade do século XX – porque era normal que crianças trabalhassem com as famílias em atividades comerciais, industriais e outras –, agora podem estar sendo ocultadas pelas restrições legais ou sociais. A gente sabe que existe muita criança trabalhando, mas onde, como, de que jeito?

### **Alguns comentários**

Conforme temos afirmado em outros textos, não há um padrão único com relação aos processos de escolarização, em nenhum dos momentos considerados, e as experiências educacionais variaram dentro de cada grupo ao longo do tempo. Salientamos que a comparação pode contribuir para a discussão sobre processos migratórios, considerando a complexidade de situações vivenciadas por diferentes imigrantes, problematizando a representação do imigrante “genérico”. Os dados coletados junto a imigrantes de várias origens, embora todos se referindo ao contexto do estado de São Paulo, evidenciam que experimentaram, de maneira diferente, as mesmas políticas públicas e de imigração. A análise comparativa permite verificar tais diferenças, vivenciadas pelo mesmo grupo de formas diversas, conforme os vários momentos ao longo dos séculos XX e XXI.

Um mesmo grupo pode constituir-se como imigrante e emigrante, dependendo dos projetos de vida dos sujeitos envolvidos. Isso contribui para uma discussão que incorpore tais diferenciações nos estudos migratórios em suas relações com o campo educacional. Também, é pertinente a incorporação da temática da infância e juventude para a análise dos processos migratórios e das formas de inserção dos grupos imigrantes em seus novos contextos. No tocante aos sujeitos envolvidos a infância,



foi pouco estudada em relação à imigração, e tal comparação pode ajudar nessa direção, ao considerar crianças e jovens como sujeitos ativos e importantes para as famílias, como também para as sociedades em que se inserem. Um olhar diacrônico sobre os vários grupos parece permitir um melhor conhecimento das relações que se estabeleceram e se estabelecem no contexto paulista.

Também, é fundamental – embora seja ainda pouco feito – a incorporação em projetos educacionais e culturais da diversidade de experiências que os imigrantes e suas famílias carregam para seus contextos de adoção e nas escolas, incluindo suas línguas de origem. Como já afirmamos, a atenção com relação à criança e ao jovem imigrante tem se imposto no campo educacional, podendo o estudo contribuir na discussão de políticas nessa direção. É fundamental a contribuição para a discussão sobre a construção do conhecimento *sobre e com* sujeitos imigrantes, envolvendo novas reflexões sobre questões linguísticas, sociais e éticas.

## Referências

- DEMARTINI, Z. B. F. **Observações sociológicas sobre um tema controverso**: população rural e educação em São Paulo. 517 p. 1979. Tese de doutorado (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas). USP, São Paulo.
- DEARTINI, Z. B. F. A questão da análise no processo de pesquisa. In: LANG, M. A. B. (Org.) **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais**. Coleção Textos, Série 2, n. 8. São Paulo, CERU, 2001.
- DEMARTINI, Z. B. F. Marcas da guerra em terra distante: relatos de japoneses em São Paulo. **História Oral** (Rio de Janeiro), São Paulo, n.7, p. 145-180, 2004.
- DEMARTINI, Z. B. F. Educação entre imigrantes portugueses na primeira república. In: LUCHESE, T. Â; KREUTZ, L. (Org.). **Imigração e educação No Brasil**: histórias, práticas e processos escolares. 1 ed. Santa Maria - RS: Ed da UFSM, 2011, p. 21-47.

- DEMARTINI, Z. B. F. Gerações sucessivas de imigrantes: projetos familiares e educação. In: EGGERT, E.; FISCHER, B. D. (Org.). **Gênero, geração, infância, juventude e família**. 1 ed. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012a, v. 2, p. 235-256.
- DEMARTINI, Z. B. F. Japoneses em São Paulo: desafios da educação na Nova Terra. In: DEMARTINI, Z. B. F. e KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Educação e Cultura** - Brasil e Japão. 1 ed. São Paulo: EDUSP, 2012b, v. 1, p. 23-46.
- DEMARTINI, Z. B. F. Trabalho e infância em famílias imigrantes. In: Arroyo M. G., VIELLA, M. A. L., Silva, M. R. (Org.). **Trabalho e infância**. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015, p. 367-396.
- DEMARTINI, Z. B. F. Abordagem biográfica e a presença dos sujeitos na produção do conhecimento. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A nova aventura biográfica**. Tomo III. 3 ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2018a, p. 391-427.
- DEMARTINI, Z. B. F. Imigração e abordagem biográfica: desafios para a pesquisa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2018b, v. 1, p. 155-178.
- DEMARTINI, Z. B. F. Educação e imigração: diferentes grupos, diferentes momentos (séculos XX e XXI). **Temas de Antropología y migración**, (Buenos Aires), v. 11, p. 141-165, 2020a.
- DEMARTINI, Z. B. F. Oral History Approaches in Education in Brazil. In: Oxford University Press. (Org.). **Oxford Research Encyclopedia of Education**. 1. ed.: Oxford University Press, 2020b, v. 1.
- DEMARTINI, Z. B. F. Children and Youth Between East and West: Japanese in São Paulo and Dekasseguis in Japan. **XXI IOHA Virtual Conference**, Singapore, 2021a.
- DEMARTINI, Z. B. F. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Zero-a-Seis** (Florianópolis), v. 23.53, p. 1-29, 2021b.

DEMARTINI, Z. B. F. Resenha: Dezesete Impactos da pandemia de Covid-19 nas migrações internacionais no Brasil. **Cadernos CERU (USP)**, v. 32.1, p. 301-307, 2021c.

DEMARTINI, Z. B. F; ESPOSITO, V. L. São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas. **Ciência e Cultura**, SBPC, v. 41, n. 10, p. 981-995, out. de 1989.

LEWIS, O. **Os filhos de Sánchez**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

QUEIROZ, M. I. P. Problemas na proposição de pesquisa em Ciências Sociais. In: LANG, M. A. B. (Org.) **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais**. Coleção Textos, Série 2, n. 8. São Paulo, CERU, 2001.

## 2.

### **Cruzando fronteiras por dentro: crianças afro-colombianas deslocadas/despejadas no Pacífico Sul da Colômbia**

Angela Yesenia Olaya Requene  
Tradutora Mariotides Gomes Bezerra

#### **Introdução**

Na região do Pacífico Sul colombiano, os processos de criação de culturas e lugares afro-colombianos são estabelecidos de forma diversificada e heterogênea. As dinâmicas espaciais e materiais que intervêm na construção da região não convergem para criar territórios homogêneos; pelo contrário, são interceptadas em diferentes ritmos e temporalidades, de acordo com as experiências de produção espacial e com as inovações que, frequentemente, impulsionam comunidades afrodescendentes na produção de identidade simbólica de seus lugares.

Na perspectiva teórica de H. Lefebvre (2009) a produção do espaço constitui um conjunto de práticas sociais que atribuem a um determinado espaço as qualidades de um lugar. Este último é definido pelos significados e sentidos simbólicos em relação aos quais os sujeitos se apropriam, transformam e habitam o espaço. No caso específico das comunidades afro-colombianas que fazem fronteira com o Equador, rios, manguezais e florestas são os espaços em que suas identidades e lugares são criados, ao mesmo tempo em que constituem espaços de representação ou resistência, em que essas comunidades enfrentam as potências hegemônicas derivadas de ciclos econômicos extrativistas<sup>1</sup> e conflito armado

---

<sup>1</sup> O Pacífico colombiano tem sido historicamente integrado à nação em vários ciclos de capital extrativista, desde a colônia até a introdução do sistema de

internos. Estes ameaçam transformar a discursividade histórica de seus lugares em espacialidades vazias de seus próprios significados e historicidades.

Na fronteira que a Colômbia compartilha com o Equador via costa do Pacífico, os lugares afro-colombianos são caracterizados pela conectividade de rios e pelas extensas selvas e manguezais. Algumas comunidades estão localizadas às margens dos rios; outras, foram construídas no meio dos manguezais, ou nas pequenas ilhotas deixadas pelos rios quando as águas recuam. Cada um desses locais define estratégias de organização e produção de espaço, de deslocamentos e construção de culturas assumidas por seus membros. Nas águas do rio Mira, que atravessam o noroeste do Equador e sudoeste da Colômbia, os fluxos de deslocamento de comunidades afro-colombianas para o Equador têm sido, tradicionalmente, de ida e volta. Essas viagens são desenvolvidas com o objetivo de fortalecer redes de parentesco e amizade, bem como a circulação de bens e mercadorias entre comunidades de fronteira afrodescendentes.

Antes da delimitação legal da área fronteira, as relações socioculturais eram definidas por processos de parentesco entre os povos afrodescendentes do que hoje são a Colômbia e o Equador. As conexões históricas entre afro-colombianos e afro-equatorianos são responsáveis por formações de identidades transnacionais, que geram mobilidade multi-existente em ambos os países com base na solidez e nos laços da "família ampliada" transfronteira.

A "família ampliada" refere-se ao compartilhamento de uma certa história comum, numa relação não obrigatoriamente consanguínea, mas que pode se ampliar a qualquer momento e local, considerando afinidades comunitárias e/ou territoriais. É estruturada pelo núcleo familiar elementar (pais e filhos), por laços

---

mineração-escravo, as rotas de exploração e saídas de ouro, no final do século XIX e, no curso do XX, a exploração de madeiras finas, tagua, borracha, e novamente ouro. O último se estende até os dias atuais, juntamente com as palmeiras africanas para a produção de biodiesel, cada qual deixando marcas indeléveis na produção social, econômica, ecológica e cultural do local (Escobar, 2010).

genealógicos, por relações apadrinhamento de filhos (compadres e comadres), ou por sobrenomes associados ao rio ou caminho de origem. Nos fluxos de deslocamento para o Equador, afro-colombianos mencionam morar na casa da "minha família", "parente" ou "primo" (os dois últimos termos podem se referir a laços genealógicos, ou à coexistência de famílias com sobrenomes diferentes no mesmo local de origem). Entende-se que a família, nesses conformes, baseia-se no princípio de que cada núcleo familiar transfronteiriço abrange famílias fisicamente localizadas nos dois países, gerando formas de relações simultâneas e vínculos entre ambos os países, os quais transcendem a fronteira física.

As conexões fronteiriças significam que afrodescendentes podem ter uma série de práticas transnacionais que se intensificam, tornando mais complexa sua dinâmica de deslocamento diário. As pessoas viajam todos os dias através de diferentes itinerários que contemplam locais urbanos e rurais, numa espacialidade local e transnacional. Dessa forma, as maneiras de organização socio territorial não se restringem à fronteira nacional, mas também desenvolvem práticas que cruzam a fronteira. Isso está ligado à crescente fluidez e porosidade da fronteira, que não só permite a mobilidade das pessoas, mas também a circulação de ideias, símbolos, imagens, bens e capitais. Isso obriga os antropólogos a prestarem atenção especial à sobreposição entre fronteiras e lugares, concebidos como os dispositivos que ampliam os espaços pelos quais as pessoas estão mobilizadas. O fato de as pessoas irem a vários lugares constitui-se ponto de partida para desenhar mapas, antigos e novos, sobre o trânsito das pessoas. Tal trânsito é mais complexo, situado em um campo transnacional amplamente capitalista.

Nos depoimentos das crianças afro-colombianas que serão apresentados neste trabalho, observa-se o peso das desigualdades sociais, bem como o conflito armado interno transformando as práticas de mobilidade familiar e histórica em deslocamentos forçados, isto é, em despejos, que representam o desafio de sobreviver em uma geografia fortemente devastada e controlada pela guerra e seus atores. Dessa forma, as crianças vivem em meio

ao fogo cruzado, sofrendo a militarização de seus territórios, usados como base operacional para ações armadas; além dos fortes impactos em suas economias tradicionais e, em alguns lugares, da restrição de sua mobilidade diária aos "espaços de confinamento." Os depoimentos foram colhidos durante 2017-2018 no município de Tumaco e sua área de fronteira com o Equador. Os depoentes são apresentados sob pseudônimos, para proteger a identidade e a integridade das crianças a possíveis danos físicos, psicológicos ou emocionais.

### **Fronteira e conflito armado interno**

A ideia de fronteira ganha uma variedade de significados hoje. O termo é utilizado, principalmente, desde a geografia clássica, para demarcar territórios fronteiriços entre dois estados-nação, assim como para analisar os fluxos e as técnicas de controle migratório dentro de espaços territorialmente delimitados. A fronteira, além de demarcar administrativa e jurisdicionalmente as entidades territoriais, "compõem o nosso perímetro, ou seja, o espaço em que os princípios e as diversas regulamentações adotadas por uma comunidade política são aplicáveis" (Velasco, 2016: 82).

Diferentes investigações realizadas nas áreas de Antropologia, Sociologia, História e correntes recentes de Geografia (Vélez, 1996; Castellanos, 1995; Valenzuela, 2014) analisam as tendências de deslocamento e migração nas fronteiras a partir de uma perspectiva multiterritorial, multidimensional e heterogênea. Dessa forma, "a ideia da fronteira como referência geograficamente político-administrativa foi deslocada para visualizá-la como um cenário desterritorializado, onde culturas e identidades são criativamente reinventadas como formas complexas e multidimensionais de auto-referencial" (Garduño, 2003: 69).

No caso das comunidades de afrodescendentes e crianças em Colômbia, a travessia da fronteira colombiano-equatoriana vem ocorrendo desde os processos fundadores dos povos fronteiriços, em condições de extrema precariedade e invisibilidade perante as

instituições do Estado. A travessia aumenta nos contextos atuais, devido à dinâmica de conflito armado interno que aponta para uma transformação sistemática dos lugares, na medida em que as pessoas despejadas à força, bem como as pessoas que, embora não sejam despejadas com violência, mas são, inevitavelmente, “despejadas”, deslocadas, têm pouca possibilidade de retorno a sua terra natal. O local de origem continua a ser monopolizado pelo tráfico de drogas e culturas, plantações, de coca e, em alguns casos, são terras mortas, improdutivas para a reabilitação das economias tradicionais. Nesse território, foi estabelecida uma economia de coca que trouxe consigo, do final da década de 1990 até os últimos anos, a instalação de regimes de terror – assassinatos seletivos, massacres coletivos, desapropriação de terras, recrutamento forçado de crianças e jovens, violência sexual e de gênero, extorsões, deslocamentos forçados internos e transfronteiriços, ameaças e intimidação contra crianças afro-colombianas e comunidades, com o objetivo de destituí-las de suas terras e colocá-las a serviço do tráfico de drogas<sup>2</sup>.

A agência de refugiados da ONU, em seu relatório "Tendências Globais no Deslocamento Forçado em 2018", aponta que a Colômbia, depois da Síria, ocupa o segundo lugar com a maior taxa de

---

<sup>2</sup> De acordo com um relatório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (2018) na Colômbia, o maior crescimento das culturas de coca é registrado em áreas fronteiriças, especialmente em Putumayo, Norte de Santander e Nariño. O departamento de Nariño e a fronteira com o Equador são o principal produtor e cultivador de arbustos de coca. Quase 41% das culturas de coca estão concentradas em todo o país com 41.803 ha. O município de Tumaco, um porto nariñense e fronteira marítima com o Equador, é o município mais afetado pelas lavouras de coca, com 23.148 ha, representando 16% de todo o país (SIMCI, 2017). Em Tumaco, grupos armados, gangues criminosas e traficantes de drogas instalaram extensas plantações de coca e laboratórios para a produção de cloridrato de cocaína nas selvas e manguezais. Semissubmersíveis ilegais, lanchas ou barcos de pesca "ir rápido" e de fundo duplo (usado para fornecer combustível para lanchas) navegam com toneladas de cocaína através das intrincadas vias navegáveis da selva, convergindo para o rio Mataje, que separa Nariño da província equatoriana de Esmeraldas, ou escondidos em veículos que cruzam a ponte internacional de Rumichaca até a província de Carchi (Bargent, 2019).



deslocamento forçado, com 8 milhões de despejados à força, a maioria deles (98%) dentro do país. Em relação ao registro de deslocamento forçado da população afro-colombiana, o relatório do Cadastro Único de Vítimas (RUV) informa que, entre 1985 e 2019, 792.540 afro-colombianos foram vítimas de deslocamento forçado. Isso significa que, do total de despejados no país, 10% corresponde à população afro-colombiana. Enquanto isso, 2.382.086 colombianos entre 0 e 17 anos de idade são vítimas do conflito armado, dos quais 2.317.397 sofrem deslocamento forçado.

Na experiência de cruzar fronteiras, seja local ou transnacional, a terra natal é lembrada a partir de narrativas de violência, medo, solidão e angústia. O espaço é mostrado como uma natureza hostil, em que morrer é um perigo permanente, enquanto os referenciais do presente-futuro se desdobram em transações diárias entre viver à beira da morte, ou um manifesto "sem futuro" nos contextos de deslocamento forçado, pobreza, evasão escolar, desintegração familiar e sensação de insegurança, assim como nas aspirações que se instauram em um projeto de vida individual e coletiva (Olaya, 2021).

É importante notar que, no Pacífico Sul colombiano, o deslocamento forçado em áreas urbanas e rurais é frequentemente estabelecido de forma pendular; ou seja, famílias e crianças são assentadas em um lugar de onde possam ser deslocadas novamente, de acordo com a dinâmica da violência imposta por grupos armados. Esses deslocamentos, nas palavras dos habitantes locais, são referidos como uma "população flutuante", não apenas porque vivem em casas de palafitas de madeira sobre os rios, manguezais e mar, o que gera que eles precisem realocar continuamente suas casas a depender de enchentes e marés crescentes, mas também por causa dos confrontos entre grupos armados e da intimidação de indivíduos e famílias. Nesse contexto, eles saem constantemente e outros chegam. Famílias e crianças vivem experiências interseccionais de deslocamento forçado, motivadas pelas mudanças climáticas e pela presença de grupos armados.

No relato de Maria Hurtado, se evidenciam as seguintes experiências:

Eu e minha família fomos despejados em 2004 da Vila de Cacagual, no Rio Mira, estávamos localizados no bairro Nuevo Milenio, em Tumaco, no meio do manguezal onde construímos nossa casa com paredes de madeira e telhado de plástico. Logo depois, cerca de seis meses depois, um novo grupo armado chegou ao bairro e começou a recrutar os meninos e estuprar as meninas. Eles queriam levar meu filho, então novamente pegamos nossas coisas e fomos morar no bairro de Obrero. Há um ano tivemos que sair de novo porque os grupos começaram a pedir dinheiro centavo por centavo pelo "direito ao chão" ameaçando matar aqueles que não lhes dão o dinheiro. Agora estamos no Equador procurando abrigo [...] As pessoas despejadas em Tumaco estão flutuando, algumas chegam, enquanto outras saem, é uma constante ida e volta. (Entrevista María Hurtado, 18 de fevereiro de 2018)<sup>3</sup>.

Em princípio, o conflito armado interno modificou as práticas de despejo e assentamento rotineiros nas comunidades afro-colombianas que fazem fronteira com o Equador. O deslocamento inicialmente estabelecido como mecanismo para estabelecer redes de parentesco, comércio e solidariedade entre lugares e famílias (seja do lado colombiano ou equatoriano) é hoje um dispositivo de voo para salvaguardar vidas, contra as ameaças de grupos armados.

Nas crianças afro-colombianas, o impacto do conflito armado e dos deslocamentos forçados, desde testemunhar atos violentos de morte ou ser submetido com suas famílias até o amanhecer pelos atores da guerra, gera sentimentos de medo e perguntas sobre a violência que afeta suas famílias e ambientes cotidianos. Assim conta a Daniela Quiñones um menino de 12 anos que atualmente permanece com sua família no município de San Lorenzo, Equador, em busca de refúgio:

Às vezes eu gostaria de voltar para minha casa. Mas, eu sinto medo. Minha mãe me disse que se decidirmos voltar os bandidos que mataram meu pai também podem nos matar. Isso me deixa triste, não quero que algo ruim aconteça à minha família. Há noites em que sonho com meu pai e pergunto: por que aqueles homens o mataram? No entanto, ele nunca responde às minhas perguntas [...] Eu não gosto de viver no Equador, eu sinto que as pessoas olham para mim estranho, mas é o lugar onde temos que viver." (Entrevista a Daniela Quiñones, 25 de fevereiro de 2018).

---

<sup>3</sup> Entrevista à María Hurtado, Tumaco, Nariño, em 18 de fevereiro de 2017.

Confrontos armados, desapropriação de terras e deslocamento forçado dizimaram significativamente a população local e as crianças. Atualmente, há comunidades onde há casas abandonadas e restos de objetos cotidianos que testemunham a desapropriação territorial, material, cultural e simbólica deixada pela guerra e culturas ilícitas (ver imagem 1). Muitas vezes o controle territorial da fronteira é dividido por áreas, algumas com presença de guerrilha e agora “dissidentes”, e outras com a presença de neo-paramilitares e/ou gangues criminosas, ambos forçando as pessoas a entregarem seus territórios para o cultivo e processamento de coca. Grupos armados impõem métodos arbitrários que estruturam e garantem modelos parapolíticos de controle territorial, político e econômico nos territórios, impondo fronteiras invisíveis que rompem os laços de parentesco, socialização e comunicação entre pessoas de ascendência africana. É importante ressaltar que a forte presença desses grupos se estabelece em áreas em que, historicamente, o Estado colombiano tem tido fraca presença e acesso aos territórios. Tal situação facilita as ações violentas de grupos armados, captando as crianças afro-colombianas como população funcional para a ordem e o objetivo militar daqueles que a promovem.

**Imagem 1.** Sede da escola abandonada na fronteira colombiano-equatoriana

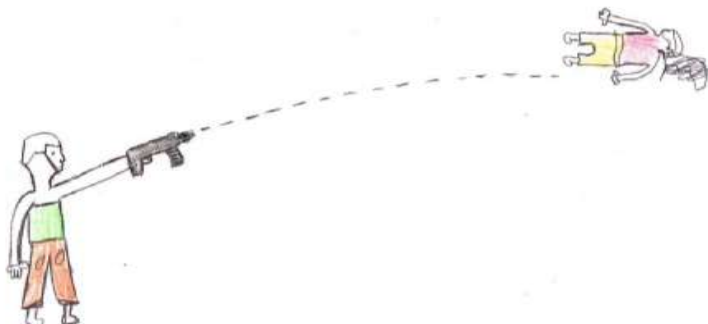


Fonte: acervo pessoal, 14 de março de 2017, fronteira colombiano-equatoriana

De acordo com o exposto, como seria possível abordar a complexidade do deslocamento forçado na infância afro-colombiana, motivado pela precariedade dos territórios, pelo abandono do Estado e pelo conflito armado numa zona fronteiriça como entre a Colômbia e o Equador?

Abordamos esse problema na sequência, a partir de ilustrações e depoimentos de crianças afrodescendentes em cenários do conflito armado interno.

## Imagem 2. "A emboscada paramilitar"



Fonte: Desenho de Brayan, 25 de fevereiro de 2018, fronteira colombiano-equatoriana. Depoimento de Brayan (14 anos).

Em 14 de março de 2015, um grupo paramilitar entrou na comunidade às 6h da manhã. Eles vieram procurar meu irmão Juan e meu pai. Era um domingo, o dia em que você não vai trabalhar na roça. Eles acordaram toda a comunidade. Run-run-run-run sentimos, escutamos, quando os barcos chegaram, eles vieram com metralhadoras e rifles. Eles bateram casa por casa perguntando onde morávamos. Ninguém disse nada. Foi entre 30 e 40 minutos o tempo em que os paramilitares foram pela cidade à procura da minha família. Minha família e eu nos escondemos na serraria. Minha irmãzinha estava chorando, minha mãe tapava-lhe a boca. Os "paras" chegaram à casa de Sr. Pedro, colocaram um rifle na cabeça dele e ameaçaram-no de que se ele não dissesse onde estávamos, eles o matariam. Sr. Pedro não teve escolha a não ser mostrar nossa casa. Os homens armados foram até nossa casa e atearam fogo em nossa casa com todos os nossos pertences, até o cachorro foi incendiado.

Posteriormente, eles forçaram as pessoas a se reunirem no campo de futebol comunitário. Eles novamente ameaçaram queimar toda a comunidade se o povo não dissesse nosso paradeiro. O filho de Dona Martha, um menino apelidado de "Filme", disse-lhes: procure-o na serraria, eles devem estar escondidos lá.

Meu irmão e meu pai correram para o mato. Ouvi as botas dos paras andarem na montanha. Eles nos emboscaram. Minha mãe, minha irmãzinha e eu nos escondemos entre os blocos de madeira e nos cobrimos com sacos. Eu estava com medo. Ouvi alguns tiros, minha mãe gritou. Mataram meu filho e meu marido!

O testemunho acima mostra que a violência exercida pelos grupos armados se manifesta na tentativa de desterritorializar cultural e fisicamente crianças e comunidades afro-colombianas. Os territórios do Pacífico Sul colombiano estão constantemente sendo redefinidos. Cria-se uma certa combinação de novos países, espacialidades e temporalidades que também se caracterizam por uma grande diversidade de relações sociais e econômicas. O desenho e o testemunho de Brayan mostram os impactos e as repercussões da guerra sobre as representações dos espaços cotidianos e ambientes na vida das crianças afro-colombianas. Nesses contextos, o deslocamento forçado gera formas de violência que reconfiguram representações e percepções das crianças relativamente aos seus lugares, o que Oslender (2008) chamou de "geografias do terror": espaços intransitáveis que produzem confinamentos e restringem a mobilidade da vida cotidiana, provocando a perda do controle físico e mental do espaço. Essas situações geralmente levam à criação de um espaço liminar entre a vida e a morte, ou entre os espaços de guerra e a sobrevivência diária.

### **Do despejo local à migração transnacional**

Nos últimos dez anos, o Equador tornou-se não só um local de trânsito, mas também um importante lugar de acolhimento de migrantes internacionais, que chegam de diferentes origens e com diferentes propósitos e expectativas para o país. Em territórios fronteiriços como a Colômbia, a migração de famílias e de crianças afrodescendentes para o Equador em busca de refúgio tem sido influenciada pelos efeitos do conflito armado colombiano. É importante notar que o Equador é o país com maior número de refugiados na América Latina, 98% deles da Colômbia. No entanto, é difícil estabelecer com precisão os números de refugiados e requerentes de asilo no país, tendo em vista uma subnotificação significativa, devido à situação irregular de muitos deles. Segundo dados oficiais, em abril de 2012, a Diretoria de Refúgio do Ministério

das Relações Exteriores, Comércio e Integração indicou a presença de 55.317 refugiados colombianos e 137.226 solicitantes de asilo.

As políticas e convenções entre a Colômbia e o Equador sobre a migração internacional, pressionadas principalmente por recomendações do ACNUR, reconheceram os fluxos de imigrantes e refugiados colombianos no Equador como consequência de fatores associados ao deslocamento forçado causado pelo conflito armado colombiano. Embora esses fatores nas últimas décadas tenham acelerado a migração transnacional e a busca por refúgio de indivíduos e famílias colombianas no país vizinho, para o caso específico de crianças e comunidades afro-colombianas, a emigração resultante da falta de serviços básicos e recursos econômicos precede a guerra. O abandono do Estado na região dificultou, entre outras coisas:

[...] o desenvolvimento de uma infraestrutura rodoviária moderadamente aceitável, a construção de hospitais e escolas e o desenvolvimento de uma indústria que funcionará em benefício da região. Isso é claramente paradoxal para uma região geograficamente estratégica com fronteira internacional e acesso ao Oceano Pacífico." (Rodriguez, 2015, p. 59)

Os governos perderam contato com as realidades que originam a migração transnacional da população afrodescendente: uma sobreposição de processos de precariedade socioeconômica das pessoas, com destruição maciça de seus territórios por conta de economias extrativistas, de conflito armado e, nos últimos dois anos, de disputas por rotas de tráfico de drogas por dissidentes das guerrilhas das FARC, por cartéis de drogas e por gangues criminosas.

Nesse cenário, para famílias afro-colombianas, crianças que imigraram para o Equador no ensejo de salvar suas vidas dos atores armados e da guerra, as chances de voltar aos seus territórios de origem não implicam voltar para casa e recomeçar. O retorno pode custar-lhes a própria vida. Os territórios, como já mencionado, continuam a ser prejudicados pela violência, pelo tráfico de drogas e pela indolência estatal. No depoimento, Samira,

uma mulher de 29 anos que, junto aos seus filhos de 4 e 5 anos, foi despejada quatro vezes por diferentes grupos armados na Colômbia e que, atualmente, está em situação de refúgio em San Lorenzo, Equador, a morte não tem rosto:

A morte não tem um único rosto num país como a Colômbia [...] há maneiras de morrer, as balas, o fugir de nossa terra, nem sempre vêm só de um lado. Os mensageiros da morte são tantos que é difícil pensar em apenas um. É como quando no manguê você acha que algo te picou no pé: um pejesapo, um caranguejo, uma cobra ou um ouriço? Você nunca sabe de que lado o impacto virá [...] Voltar ao meu território?, eu não sei; lá deixei um grande poço cheio de medos. Aqui e agora minha única opção é fugir... me escondendo e fugindo junto com meus filhos, felizmente tenho uma família que me recebeu, que ajuda um pouco enquanto se adapta, porque neste novo país eu sinto que também não sou bem recebida." (Entrevista a Samira Nazareno, Tumaco, Nariño 02 de fevereiro de 2018).

Conforma observado no testemunho acima, na migração transfronteiriça e no estabelecimento na sociedade anfitriã, os laços de parentesco com a família ampliada tornam-se a principal matriz de acolhimento e reassentamento de pessoas despejadas. No entanto, as experiências na "nova casa" são atravessadas pela discriminação e exclusão, propiciando que essas pessoas sejam vítimas de novas violências – agora, não em nome da guerra e do tráfico de drogas, mas do racismo e da xenofobia, ambos entrecruzados com fatores econômicos e políticos tanto globais, quanto neocoloniais.

Na fronteira colombiano-equatoriana, o deslocamento forçado, a desapropriação de terras e territórios, as travessias para o Equador e toda a espacialidade da violência implicam muito mais do que procurar um novo território de acolhimento. Isso também implica uma condição de incerteza, de medo do presente, uma vez que o racismo e os discursos estereotipados na sociedade equatoriana lembram diariamente o povo afro-colombiano e as crianças de que não são daquele lugar, evocando, com sua presença, a representação da violência e da guerra na Colômbia.



Nesse contexto, a migração transnacional de crianças e famílias afro-colombianas baseia-se em dois dilemas: primeiro, os processos de deslocamento e perda do território de "origem", que forçam as pessoas a migrarem para o Equador. Nesse lugar, as pessoas vivem experiências de discriminação e exclusão, sendo cada vez mais vistas como ameaça e incômodo político. Em segundo lugar, na experiência cotidiana na "nova" casa, as redes de parentesco tornam-se o espaço de acolhimento e ajuda para a adaptação na sociedade receptora. Em meio a esses dois dilemas, a desintegração familiar e a dispersão das comunidades constituem o núcleo central da quebra entre o emocional e o econômico da vida cotidiana.

As rotas transnacionais de migração de crianças afro-colombianas e de suas famílias são praticamente invisíveis para o governo colombiano. Em um momento em que os deslocamentos forçados se tornam migrações forçadas para o Equador, é necessário maior controle dos fluxos migratórios, para medir o impacto da guerra nesses territórios e gerar ações para mitigar os efeitos da violência armada sobre os grupos sociais. No entanto, na fronteira colombiano-equatoriana, essas migrações permanecem anônimas. Centenas de famílias migram para o Equador todos os meses, fugindo da guerra, do tráfico de drogas e da pobreza. Trata-se de uma migração silenciosa. As práticas de legibilidade migratória na Colômbia ignoram o impacto da migração forçada com escopo transnacional no território. A fronteira é visível quando o governo executa ações militares na luta contra o tráfico de drogas, ou mata grupos armados, negando os rostos e as trajetórias da população migrante, enquanto criminaliza a liderança local.

A ausência de legibilidade de registros de crianças e populações migrantes é um dos elementos que nos permite compreender os lugares e as comunidades afro-colombianos em uma situação de "vidas precárias", para usar o conceito de Judith Butler, ao se referir ao status ontológico de determinadas populações constituídas como destrutíveis e não merecedoras de serem lamentadas e reconhecidas, em vez de serem reconhecidas como populações vivas que precisam de proteção contra violência,

fome ou doença ilegítima do Estado (Butler, 2006). Os quadros pelos quais apreendemos certas vidas precárias operam gerando ontologias específicas dos sujeitos, nas palavras de Butler: "os sujeitos são constituídos por normas de inteligibilidade, socialmente estabelecidas e mantidas por meio de práticas regulamentadas de repetição e imitação, que "produzem e mudam" (Butler, 2006, p.17). Para o caso em questão, a constituição dos sujeitos afro-colombianos tem sido previamente determinada por formas de dominação e submissão que restringem subjetividades em esquemas de "selvageria", bem como classifica seus territórios como entidades "isoladas", a fim de legitimar a conquista e submissão por aqueles que se assumem civilizados.

## **Conclusão**

A vida fronteiriça é muito mais rica e complexa do que um trabalho como este poderia expressar em sua integridade. Ela inclui intensos processos transnacionais compostos pelas relações da "família ampliada", além de uma poderosa circularidade onde são recriados processos de mudança cultural relativos a novas representações do espaço, novas paisagens, novos itinerários e rotas, entre muitos outros fenômenos. Esses aspectos não pertencem a contextos sociais dissociados da própria historicidade da fronteira, uma vez que as articulações entre eles são evidentes. Essa situação se expressa particularmente nos fluxos migratórios, uma vez que os processos de travessia para o país vizinho são um elemento importante na definição de cartografias culturais e políticas, bem como na construção de territorialidades.

Uma questão é inevitável nos processos de travessia de fronteiras: a saída constante de crianças e adultos, que deixam o país em busca de melhores condições de vida. Particularmente para essas pessoas, o peso central do fenômeno migratório continua a depender da ausência de expectativas e oportunidades para criar um projeto de vida na Colômbia, embora reconheça que a migração dos afro-colombianos para o Equador é um fenômeno histórico,

que inclui motivações familiares, comerciais e de amizade. O peso dessa migração também ocorre no cenário de profundas desigualdades sociais na região. No entanto, os fluxos migratórios contemporâneos também estão ligados à violência armada e ao deslocamento forçado interno, que não são o objetivo final; eles são apenas o elo em um grande processo de novas trajetórias e territorialidades. Essas montagens transformam abruptamente a fronteira em uma espacialidade de violência, que reconfigura contextos comunitários, redes familiares e vínculos infantis com seus lugares.

## Referências

- Appadurai, Arjun. 2015. **Globalization Anthropology of International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2<sup>nd</sup> edition, Volume 10.
- Bauman, Zygmunt. 2012. **Modernidad líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, Hommi. 1994. **El lugar de la cultura**. Buenos Aires: Manantial.
- Castellanos Guerrero, Alicia, 1995. **Ciudad Juárez, la vida fronteriza**. Chicago, University of Chicago Press.
- Clifford, James. 2008. **Itinerarios Transculturales**. Gedisa editorial.
- Escobar, Arturo. 2010. **Territorios de la diferencia**. Lugar, movimientos, vida, redes. Colombia: Enviñón editores.
- García, Andres. 2010. **Espacialidades del Destierro y la Re-existencia**: Afrodescendientes desterrados en Medellín, Colombia. Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Garduño, Everardo. 2003. Antropología de la Frontera, la Migración y los Procesos Transnacionales. Frontera Norte, volumen 15, No. 30, julio-diciembre, pp: 65-89
- Haesbaert Rogério. 2002. **Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad**. Universidad Nacional autónoma de México.
- Hoffmann, Odile. 2007. Comunidades negras en el Pacífico colombiano. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Lefebvre, Henri. 2009. **State, space, world: selecte essays**/Henri Lefebvre; editated by Neil Brenner and Stuart Elden; translated by Geral Moore, Neil Brenner, and Stuart Elden. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mezzadra, Sandro - Neilson, Brett. 2013. **La Frontera Como Método**. Editorial: Traficantes De Sueños. Argentina.
- Marcus, George E. 1995. "Ethnography in /of the World System: The Emergence of Multi- Sited Ethnography" in MARCUS, George E. 1998. **Ethnography through Thick and Thin**. New Jersey, Princeton University Press: 79- 104.
- Mosquera, Sergio. 2001. **Visiones de la espiritualidad afrocolombiana**. Serie Ma'Mawu. Vol 5. Quibdó: Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico.
- Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios. 2017. Masacre en Tumaco. Disponible en: <https://colombia.unmissions.org/pronunciamento-p%C3%BAblico-sobre-los-hechos-ocurridos-el-domingo-8-de-octubre-de-2017-en-los-cuales-una>
- Sasse, Saskia. 2015. **Expulsiones: Brutalidad y complejidad en la economía global**. Katz editores.
- Valenzuela. José Manuel, coord. 2014. **Transfronteras**. Fronteras del mundo y procesos culturales. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Velazco, Juan Carlos. 2016. **El Azar de las Fronteras**. Políticas Migratorias, Ciudadanía y Justicias. Fondo de Cultura Economica.
- Vélez-Ibáñez, Carlos G. 1996. **Border Visions**. Mexican Cultures of the Southwest United States, Tucson, The University of Arizona Press
- West, Robert. 2000. **Las tierras bajas del Pacífico colombiano**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)



### 3.

## **Menores Estrangeiros não Acompanhados: Oportunidades de Estudo e de Trabalho. Pesquisa Qualitativa nas Comunidades de Segunda Acolhida na Emília-Romanha (Itália)<sup>1</sup>**

Stefania Lorenzini

### **Premissa**

Nos últimos anos, o interesse e a atenção à realidade dos Menores Estrangeiros Não Acompanhados<sup>1</sup> vêm aumentando. Tornando-se quantitativamente significativa e sendo caracterizada por problemáticas às vezes elevadas e específicas, essa realidade tem exortado o compromisso dos legisladores na definição de normas destinadas a proteger o melhor interesse dessa particular tipologia de menores, bem como dos operadores do campo socioassistencial e educacional (mas não apenas), em um esforço capaz de garantir-lhes uma recepção de acordo com a disciplina interna e supranacional (TOMAI, 2019) e suas necessidades educacionais e sociais.

São inúmeras as pesquisas e as publicações científicas produzidas sobre o tema, especialmente no campo jurídico, mas também no sociológico, psicológico, psiquiátrico, antropológico e pedagógico. A presença desses menores na Itália (embora, como veremos, com diferente relevância ao longo dos anos e nos diferentes territórios regionais) demandou a quem escreve aprofundar seus conhecimentos através do estudo, da pesquisa e da didática, com a intenção prioritária de promover o

---

<sup>1</sup> Os termos e conceitos foram mantidos conforme os usos presentes no idioma original (italiano).

reconhecimento e o respeito de seus direitos, assim como a possível e positiva inserção no contexto social em que ocorre, e provavelmente ocorrerá, suas vidas como resultado de rotas migratórias muitas vezes difíceis e tortuosas. O compromisso de pesquisa nessa área também encontra motivação pelo interesse significativo pela temática dos alunos e das alunas dos cursos de *laurea triennale*<sup>2</sup> em Educador Social e Cultural<sup>3</sup>, *laurea magistrale*<sup>4</sup> em Pedagogia, etc., e à plena relevância pedagógica e educacional, especialmente na perspectiva intercultural (BOLOGNESI, LORENZINI, 2017), das problemáticas que lhe dizem respeito.

### **Dados introdutórios sobre a realidade dos Menores Estrangeiros Não Acompanhados na Itália**

O perfil mais sucinto da realidade não nova, complexa, notória e ainda não compreendida dos Menores Estrangeiros Não Acompanhados (MENA) apresenta algumas características prevalentes: trata-se de menores provenientes de diferentes partes desfavorecidas do planeta, com prevalência do sexo masculino (com pequena porcentagem do sexo feminino), sem referências adultas conhecidas e confiáveis, desembarcados depois de viagens muitas vezes longas, perigosas e traumáticas em países diferentes do seu lugar de nascimento, tornando-se "estrangeiros".

Na Itália, o início desse fluxo migratório específico tem origem já no final da Segunda Guerra Mundial, junto ao grande deslocamento de populações ocorrido entre os diferentes países europeus no final do conflito. O fenômeno tem se repetido de forma cada vez mais consistente, como efeito dos conflitos violentos cujo cenário foram as diferentes áreas geopolíticas, mais ou menos na fronteira com os países da Europa Ocidental (BIAGIOLI, 2016).

Ao longo dos anos, as definições atribuídas aos MENA – e, mais ainda, os direitos e as oportunidades concedidos a eles – variaram consideravelmente de período para período, de contexto para contexto, apresentando muitas contradições (AGOSTINETTO, 2017), particularmente pelo contraste entre os

princípios da proteção dos direitos dos menores e as políticas de contenção de fluxos migratórios, as quais se tornaram cada vez mais restritivas. Em 1999, na Itália, por decreto do Presidente do Conselho dos Ministros, foi emitido o Regulamento relativo às tarefas da Comissão dos Menores Estrangeiros, que apresentava a seguinte definição: "menor que não tem cidadania italiana ou de outros Estados da União Europeia que [...] encontra-se por qualquer razão no território do Estado sem assistência e representação por parte dos pais ou de outros adultos legalmente responsáveis por ele de acordo com as leis vigentes no sistema jurídico italiano" (art. 1 co. 2, Dpcm n. 535/1999).

No entanto, é somente com a entrada em vigor, em 6 de maio de 2017, da atual Lei nº 47/2017, de 7 de abril, que instituiu as "Disposições sobre medidas de proteção de menores não acompanhados", que foi possível haver um ponto de avanço decisivo no processo de definição dessa "categoria" de menores e das tutelas concedidas. Tratam-se de proteções cuja aplicações estiveram ausentes há muito tempo no quadro normativo sistemático (PILUSO, 2016).

No artigo 2º da Lei nº 47/2017 (mais conhecida como "Lei Zampa", a partir do nome da senadora a primeiro assinar tal medida), registra-se: "por menor estrangeiro não acompanhado presente no território do Estado, entende-se o menor sem cidadania italiana ou da União Europeia que se encontra por qualquer razão no território do Estado ou que esteja de outra forma sujeito à jurisdição italiana, sem assistência e representação por parte de seus pais ou de outros adultos por ele legalmente responsáveis com base nas leis vigentes no ordenamento jurídico italiano".

Afirma-se que menores estrangeiros não acompanhados são titulares de formas de proteção que colocam em primeiro lugar seus interesses enquanto menores, a partir da criação e melhoria de um sistema de acolhimento orgânico e específico, do direito a um tipo de acolhimento familiar a ser apoiado por tutores adultos treinados para este fim; do direito a ser ouvido em processos administrativos e judiciais relativos a eles (mesmo na ausência do



tutor) e na assistência jurídica; e do direito à saúde e à educação (OPEN MIGRATION, 2017). O artigo 12 ainda afirma: "Os menores não acompanhados devem ser recebidos dentro do Sistema de Proteção para requerentes de asilo, refugiados e menores estrangeiros desacompanhados [...], e em particular em projetos especificamente voltados para essa categoria de sujeitos vulneráveis".

A presença do MENA no território nacional tem sido, portanto, um fenômeno específico e constante, hoje considerado estrutural, interno à mais ampla dimensão da migração a nível mundial, e dos processos de globalização que interligam e complementam os diferentes lugares do planeta e daqueles que os povoam, especialmente por causa das disparidades e dos desequilíbrios que os caracterizam.

A propósito dos aspectos quantitativos do fenômeno na Itália, o Ministério do Trabalho e Políticas Sociais e, em particular, a Direção Geral de Imigração e das de Políticas de Integração elabora e publica, mensalmente, relatórios estatísticos sobre a presença de Menores Estrangeiros Desacompanhados, desagregando-os por gênero e dividindo-os por região de acolhimento. Nos últimos anos, o maior número de entradas, 25.846 menores, foi registrado em 2016, ano após o qual verificou-se uma redução gradual nos fluxos migratórios.

Dentro da população de MENA, a maior redução foi entre as menores. Os MENA registrados na Itália em 31 de dezembro de 2017 foram 18.303, dos quais 6,8% eram do sexo feminino. Ao final de 2018, foram estimados 10.787, 7,3% do sexo feminino. Em 2019, 6.054, dos quais 5,2% eram do sexo feminino; ao final de 2020, 7.080, dos quais 3,6% eram do sexo feminino (Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais, *REPORT MENSAL MENORES ESTRANGEIROS DESACOMPANHADOS (MENA) NA ITÁLIA*, dezembro de 2020; 2017; 2018; 2019). De acordo com o último *Report* disponível na fase de elaboração dessa contribuição, até dia 31 de julho de 2021 estavam presentes e registrados 8.121 MENA, dos quais 96,9% eram do sexo masculino e 3,1% do sexo feminino

(Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais, julho de 2021). A maioria desses jovens, equivalente a 64,4%, tinha 17 anos, 22,8% 16 anos, 7,9% 15 anos, 4,6% entre 7 e 14 anos e 0,3% até 6 anos (Idem).

A identificação da idade de chegada pode ser particularmente difícil, pois muitos MENA entram sem documentos, às vezes porque não podiam leva-los consigo onde suas condições de partida não lhes permitiam planejar a viagem, mas induzidos a escapar; outras vezes, porque durante longas e arriscadas viagens, por terra e mar, documentos foram perdidos; em outros casos, não os tinha nem nos seus países de origem, onde falta um sistema adequado de registro e documentação (Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais, Report de Monitoramento, dezembro de 2020). Em outros casos, os próprios jovens podem tentar esconder sua idade, se perto dos 18 anos, a fim de usufruir dos direitos reservados aos menores. Por outro lado, se o menor for identificado incorretamente como maior de idade, podem ser tomadas medidas que afetem seriamente seus direitos, como a expulsão, a rejeição ou a detenção em um Centro de Retenção temporário ou de Identificação (Idem).

Os jovens registrados no final de julho de 2021 provêm de mais de 25 países diferentes, com prevalência de Bangladesh (25,9%), seguido pela Tunísia (16,1%), pelo Egito (9,9%), pela Albânia (8,1%), pelo Paquistão (6,4%), pela Costa do Marfim, (4,5%), por Guiné (4,4%), pela Somália (3,6%), por Eritreia (2,6%), pelo Afeganistão (2,5%) e por outros países com percentuais muito baixos (Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais, julho de 2021). A distribuição por região de acolhida mostra a Sicília – devido à sua localização geográfica, como a primeira área de desembarque para menores que chegam à Itália pelo mar – com 33,3% das presenças; seguem: Apúlia, Friul-Veneza Júlia, Lombardia, Emília-Romanha, Calábria, Lácio, Toscana e outras regiões com valores abaixo de 3% de presenças.

O *Report* também relata um enfoque sobre as Menores Estrangeiras Não Acompanhadas que, especificamente, mas de forma semelhante ao que encontramos na população de MENA,

apresentam em percentual a seguinte distribuição: 39,5% com 17 anos, 20,7% com 16 anos, 13% as de 15 anos, e entre 7 e 14 anos são 22,2%, e na faixa até 6 anos temos 4,6% do total. Suas cidadanias: Costa do Marfim (24,1%), Albânia (13,4%), Guiné (10,7%), Nigéria (8%), Somália (6,5%), Marrocos (4,2%), Eritreia e Tunísia (3,8%), Serra Leoa (3,1%), Mali (2,7%), Bósnia-Herzegovina, Gana e Peru (1,5%), outras (14,9%). A distribuição das menores por região de acolhida ainda vê a Sicília em primeiro lugar com 39,5%, seguida por Apúlia, Piemonte, Emília-Romagna, Lácio, Lombardia, Toscana, Vêneto, Calábria, Ligúria, província autônoma de Bolzano, Abruzzo, Sardenha, Úmbria, Campânia, Marcas, Molise (Idem).

Há, portanto, muitos menores sozinhos, de diferentes origens, que deixam famílias e locais de nascimento para irem ao exterior em busca de melhores condições de vida. Essa realidade, que tem aumentado ao longo dos anos, no entanto, também sofre flutuações consideráveis em relação a uma pluralidade de fatores, incluindo – além das motivações e histórias pessoais e familiares de cada um – as condições dos países de origem dos menores e dos países de chegada e, em geral, os eventos de abrangência internacional, cujo exemplo mais recente é dado pela pandemia COVID-19, que diminuiu o fluxo.

A presença no mesmo território pode variar numericamente de mês a mês, como resultado de recém-chegados, mas também devido a movimentos de um país para outro, ou ainda devido a desaparecimentos e à não localização. Particularmente preocupante é, de fato, a realidade das crianças migrantes sozinhas que, todos os anos, desaparecem dos circuitos institucionais ativos, escapando de qualquer possibilidade de censo e proteção. Os desaparecimentos podem resultar de afastamentos voluntários dos menores para destinos diferentes da chegada para encontrar um parente ou compatriota que está em outro lugar, para ir a países onde a busca por trabalho parece mais fácil (GIOVANNETTI, ACCORINTI, 2018) ou por outras razões.

Tornando-se "invisíveis" ao sistema, esses jovens escapam da possibilidade de serem acolhidos em percursos de integração e

regularização, permanecendo sem proteção em situações de grave risco e vulnerabilidade. Sua indisponibilidade pode ter implicações dramáticas, como cair nas redes de criminalidade, em várias formas de exploração, ou nos circuitos de tráfico de seres humanos. Um aspecto específico e grave desta problemática, também foi destacado recentemente pela Autoridade Garantidora da Infância e Adolescência na Itália, Carla Garlatti, que ressalta: *“a predominância dos menores é de meninos, oficialmente há pouquíssimas meninas, pois esse fenômeno acompanha aquele das meninas vítimas de tráfico, com menores que chegam à Itália e se perdem no nada”* (DI CRISTOFORO, 2021). As características de gênero podem, portanto, dar formas distintas aos riscos que meninos e meninas vivenciam durante sua viagem e chegada.

Embora quantitativamente menos relevante, a presença de meninas tem, portanto, implicações socioeducativas tanto comuns aos menores do sexo masculino quanto específicas. De acordo com dados da UNICEF de 2019, as meninas e as adolescentes podem decidir deslocar-se em busca de novas oportunidades de emprego e educação, ou em busca de suas famílias ou companheiros. Todavia, muitas delas fogem da violência sofrida em seus países de origem, incluindo casamentos precoces, ou são vítimas de tráfico, abuso e exploração. Todas enfrentam riscos particulares relacionados à violência de gênero antes, durante e após a migração e, nesses casos, deixar o país de origem pode não ser a rota de fuga esperada, pois continuam expostas a riscos tanto em países de trânsito, quanto de destinação. No entanto, estão entre as pessoas mais “invisíveis” na resposta europeia a migrantes e refugiados, muitas vezes escondidas dentro de famílias ou grupos, ou identificadas como maiores de idade. Isso ocorre justamente porque, não sendo identificadas, muitas vezes também são pouco representadas nas estatísticas oficiais. Sua “invisibilidade” dificulta o acesso aos serviços – incluindo àqueles dedicados à proteção das crianças –, algo que pode agravar sua vulnerabilidade (UNICEF, 2019).

A condição de vulnerabilidade desses migrantes muito jovens pode, portanto, assumir uma pluralidade de rostos. Como diz

Garlatti, "o tema dos menores estrangeiros desacompanhados é independente da pandemia, crianças e especialmente adolescentes com situações traumáticas muito importantes vêm chegando à Itália há anos, garotos que fizeram viagens de dois a três anos" (DI CRISTOFORO, 2021). No entanto, com as medidas restritivas da emergência sanitária, as situações desses menores que, muitas vezes, vivem na comunidade e mais raramente são acolhidos pelas famílias, pioraram ainda mais:

Eles se viram incapazes de nunca mais poder sair – explica a Autoridade Garantidora – todos os ensinamentos foram bloqueados, até mesmo os da língua, sozinhos, muito distante de casa, carregando seus problemas, não bastasse isso, muitas vezes, sem a possibilidade de entender o que lhes foi dito. Isso exacerbou muito a sensação de isolamento e depressão, que infelizmente é adicionada em muitos casos a outras verdadeiras patologias (Idem).

No geral, menores estrangeiros não acompanhados representam uma população particularmente frágil e sujeita a um alto risco de sofrimento mental (DAL LAGO *et al.*, 2021; TAURINO *et al.*, 2012; CAROPPO, DEL BASSO E BROGNA, 2014).

É importante ressaltar a complexidade dessa realidade, as muitas faces, as muitas histórias de vida, as necessidades e desejos que unem ou diferenciam os jovens reais envolvidos, que, muitas vezes, fogem de conflitos de guerra, de situações graves de pobreza e degradação, enfrentando viagens longuíssimas e em condições muito duras no nível físico e psicológico, se não também eventos altamente traumáticos, violência, tortura, escravidão. As biografias individuais têm em comum a busca por melhores condições de vida para si e suas famílias: muitas vezes, são menores que chegam à Itália movidos por um verdadeiro mandato familiar, em que a família permanece no país de origem e coloca na criança a esperança e a expectativa de um apoio econômico a ser enviado para casa, tão logo encontre trabalho e salário (RIGON, MENGOLI, 2013). Por outro lado, deve-se ter em mente que nem sempre é assim, e as pesquisas (BERTOZZI, 2018; LORENZINI, 2018) também mostram histórias que têm diferentes pontos de partida.

A atenção à garantia dos direitos dessa “tipologia” específica de menores é colocada no centro da contribuição; a seguir, com base nos dados coletados por meio da pesquisa qualitativa, a atenção é voltada especificamente para temáticas relativas à experiência de Menores Estrangeiros Desacompanhados na esfera escolar e laboral, uma vez que chegam à Itália.

### **Uma pesquisa na comunidade de segunda acolhida na Emília-Romanha**

A pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas, entre fevereiro e abril de 2017 (LORENZINI, 2018, 2019), teve como objetivo coletar as narrativas de adultos, profissionais com responsabilidades educacionais atuantes no campo do acolhimento, da proteção, do planejamento e das intervenções educacionais voltadas para menores de origem estrangeira, que se encontram sem referências adultas adequadas no contexto de chegada. Em uma amostra não probabilística, foram entrevistados educadores(as) e responsáveis que, no território da Região da Emília-Romanha, trabalham dentro de comunidades de segundo acolhimento, ou seja, estruturas residenciais que garantem um acolhimento de tipo familiar, com intervenções educativas colocadas em prática por operadores cuja responsabilidade é orientar os(as) menores no caminho do crescimento da identidade pessoal e social, favorecendo sua responsabilização progressiva e autonomia (Conferência das Regiões e Províncias Autônomas, 2016).

A entrevista estruturada (CORBETTA, 2015), com o objetivo de aprofundar os temas propostos, foi escolhida como uma ferramenta de detecção informacional adequada, facilitando o acesso a informações relacionadas ao conhecimento e pontos de vista dos profissionais que trabalham diariamente com o MENA. O roteiro da entrevista, destinado à compreensão do fenômeno, das intervenções e dos métodos educativos implementados na relação com esse tipo específico de menores, está articulado em 67 questões, repartidas em diferentes seções temáticas: dados pessoais

e experiência profissional do(a) entrevistado(a); representações de educadores(as) sobre MENA; cotidiano na comunidade acolhedora; relações mantidas por menores com suas famílias de origem; apoio à autonomia na fase de permanência na comunidade; atenção ao bem-estar emocional; aspectos relacionais entre menores e educadores; aspectos relacionais entre menores; aspectos relacionais entre menores e sociedade; episódios de discriminação (relacionados à estrangeiridade e/ou à cor da pele); inserção escolar; colocação no trabalho; projetos implementados; qual futuro para os MENA (quando chegar a idade adulta)?; perspectiva pedagógica de referência da intervenção com os MENA; considerações finais do entrevistado.

O roteiro da entrevista, embora estruturado, foi utilizado de forma flexível, seguindo a relevância atribuída a uma ou outra temática pelo(a) próprio(a) entrevistado(a). As entrevistas duraram não menos que 1 hora e 30 minutos / 2 horas (LORENZINI, 2018, 2019). Colocaram-se à disposição para colaborar na pesquisa os operadores de 10 comunidades de acolhimento, localizadas em 5 cidades da Emília-Romagna: Bolonha, Ravena, Faença, Ferrara, Módena (todas que foram contatadas aceitaram a proposta de participação). Entre as comunidades envolvidas, apenas uma recebeu uma menina; todas as outras acolheram meninos. São diferentes os níveis de autonomia atribuídos e exigidos aos jovens residentes nas Comunidades participantes, as quais também diferem no número de hóspedes, na organização do cotidiano e nas práticas e métodos educativos colocados em prática segundo os entrevistados. Entre as características dos entrevistados, 16 homens e 14 mulheres, emerge a origem predominante do norte da Itália (17 indivíduos), em menos casos do Centro e do Sul do país (10), aos quais se acrescentam um educador da Romênia, um da Albânia e um do Marrocos. Suas idades vão de um mínimo de 27 a um máximo de 54 anos, com prevalência na casa dos trinta.

A duração declarada de sua experiência profissional com MENA varia de menos de um ano a mais de 17 anos. As trajetórias de estudo realizadas pelos entrevistados apresentam uma

heterogeneidade notável, declarando mais diplomas universitários a apenas diplomas de ensino médio. Os cursos acadêmicos variam entre as diversas áreas da Psicologia, da Filosofia, do Direito, das Ciências Políticas, Veterinária, Antropologia e Relações Internacionais. Apenas 10 dos 30 entrevistados afirmam ter obtido uma qualificação pedagógica-educacional. Tal dado se explica pelo fato de que é a partir do final de 2017, ainda em processo de implementação, a legislação que prevê que os operadores em serviço, também em comunidades que acolhem os MENA, que não possuem qualificações adequadas, devem realizar um *Curso intensivo de capacitação no total de 60 créditos de formação universitária para a obtenção da Qualificação de "Educador Profissional Sociopedagógico"* (nos termos da Lei de 27 de dezembro de 2017, n. 205, art. 1º, parágrafos 594-601).

### **Escola e trabalho: dois aspectos de importância crucial**

A análise interpretativa dos dados coletados é conduzida pela identificação de núcleos temáticos, bem como pela análise das representações e reflexões expostas pelos(as) entrevistados(as), não acompanhando o desenvolvimento da entrevista única, mas de forma agregada. Dentro da grande riqueza de dados coletados, voltamos nossa atenção a questões relativas aos ambientes escolares e laborais, sondando as possibilidades de acesso a eles pelos MENA. A apresentação dos principais dados que surgiram será seguida por trechos das entrevistas, às quais são atribuídas siglas de identificação que, ao mesmo tempo em que garantem o anonimato do entrevistado, relatam sua qualificação, sexo e o tipo específico de estrutura dentro do qual atuava no momento da entrevista.

O primeiro elemento que se destaca no âmbito temático aqui considerado diz respeito, sem surpreender, à centralidade da dimensão do trabalho e da escola nas palavras dos entrevistados. Em particular, os argumentos relacionados ao local de trabalho, em diversas declinações e nuances, se espelham em grande parte das entrevistas, emergindo da descrição que os entrevistados oferecem



sobre "quem são os menores estrangeiros desacompanhados" e "quais são suas principais necessidades":

As principais necessidades digamos que, na minha opinião, são mais sobre uma profissão, digamos... porque eles vêm aqui para solicitá-la, serem direcionados a uma profissão, para aprender um trabalho" (Educatória 21, Centro de acolhimento para crianças e adolescentes afastados das famílias, Faença).

Ao listar as principais características, exigências e problemas, a necessidade e a busca por um emprego são colocadas, pela maioria dos entrevistados, como prioridade, se não a única motivação para a saída dos próprios menores. Como emerge de várias pesquisas (por exemplo, Tumminelli, 2017), "Sobre eles pesa o investimento da família de origem e pelo parentesco para o qual se tornam um sujeito/objeto de investimento [...] e uma fonte de renda para sua sobrevivência, uma chance de serem ajudados, mas também uma oportunidade para um futuro diferente que no país de origem não encontraria nenhuma perspectiva" (p. 132); "Uma esperança de sucesso e ajuda para os familiares" (p. 133). O trabalho é a principal motivação que justifica a viagem, não é o mesmo em relação ao estudo e a possibilidade de crescimento pessoal (idem). Esse dado também se impõe nas entrevistas aqui analisadas, tanto em casos de particular dificuldade, em que pode até constituir-se como obstáculo ao cumprimento de regras e medidas sancionadoras dentro da estrutura:

Tivemos o caso de um garoto muito problemático, MENA, que tinha perdido seu pai. Ele era o filho mais velho da terceira ou quarta esposa do pai e sua mãe o responsabilizou dizendo: "Você é o mais velho. Vá!", "faça a viagem, vá para a Itália, ganhe dinheiro" e assim por diante. Então, responsabilizados pelas famílias, alta expectativa da família, então alta expectativa do menor. Depois eles chegam aqui e na verdade o que eles pensavam não existe. Ou pelo menos não é tão automático. Este garotinho, muito problemático provavelmente por ele mesmo, certamente pela viagem que enfrentou e o trauma da morte de seu pai agravaram tudo... inserido em uma estrutura... Ao dar uma punição reduzindo sua mesada, era como uma tragédia. E isso, quando ele ouvia sua mãe, era mais intenso porque você lhe

explicava "olha que não é que tirar dois euros [da mesada] é o fim do mundo, simplesmente indica que esse comportamento está errado" e por força da razão ele consiga, também, estar dentro do raciocínio. Depois ele ouvia a mãe uma vez por semana e ela lhe perguntava: "Você ganhou dinheiro? Porque senão aqui não vivemos, você tem que trabalhar!" e ele, aquele ponto... então, nos casos em que o menor é enviado para a Itália quase forçado, se do outro lado tem sempre alguém que o lembra que as tarefas que ele precisa fazer são: trabalhar, ganhar e enviar dinheiro para casa... (Educadora 21, Centro de acolhimento para crianças e adolescentes afastados das famílias, Errano, Faença).

Quanto em termos gerais, em que a urgência de ganhos e recursos para sustentar as famílias que permaneceram nos locais de origem interfere com a exigência da escolarização (fundamental em relação à sua idade e às necessidades de formação e crescimento) às quais os operadores nas comunidades e em colaboração com os serviços territoriais, sociais e escolares, devem tentar corresponder:

Às vezes pode haver problemas. Muitas vezes eles vêm com um mandato da família. A família tem sérios problemas econômicos e eles representam o futuro. Assim que chegam, muitas vezes as famílias pedem que eles enviem dinheiro, pensando que eles chegam na Itália, no Ocidente, e no dia seguinte um trabalha e já pode ajudá-los. Muitas vezes, quando usamos mediadores, por exemplo, vamos na prefeitura com a assistência social, telefonamos à família e tentamos fazê-los entender que o menino está apenas inserido em uma comunidade de menores, ele é menor, então para trabalhar é preciso ir para a escola, aprender italiano, começar estágios e então, se conseguir, aparece também um trabalho. Mas não apressar o jovem, caso contrário todo o planejamento a ser feito para ele pode ter menos resultado porque o menino vai querer trabalhar e não vai para a escola, quer trabalhar e tem comportamentos errados perante o operador e... portanto, que as famílias colaborem desse ponto de vista. E, muitas vezes, isso funciona (Responsável 1, comunidade com alta autônomas, Bolonha).

Sobre esse aspecto é muito importante não generalizar, pois há depoimentos em que se declara uma forte motivação dos jovens em frequentar a escola, ou cursos de formação profissional...: *"Prefeririam trabalhar talvez, alguns sim, mas quase todos nos pediram*

*para estar matriculados em um curso escolar. Eles decisivamente não têm problemas em... ou seja, frequentam assiduamente”* (Responsável 19, homem, Centro de acolhimento de crianças e adolescentes afastados das famílias, Faença):

Os nossos vão todos para a escola, eles não pulam um dia, todos eles vão para o estágio, eles não pulam um dia. Aqui resulta uma família, na família eu vou trabalhar, você vai para a escola, isso é o que é feito. Eu me ocupo de suas necessidades, eu levo ao médico, mas você garante a escola. Albert, por exemplo, voltou da visita do dentista e foi para a escola, não é que ele disse "ah sim, mas vamos lá, hoje pego um dia de folga", e ninguém teve que insistir. Em um pequeno contexto, os meninos crescem melhor, na minha opinião, eles conseguem estabelecer uma relação diferente, uma relação de autoajuda e ajuda compartilhada. Quando uma criança de manhã me diz que não vai para a escola porque tem dor de cabeça, eu nem penso que o problema não seja real, é assim pela força das coisas, ele vai para a escola todas as manhãs (Educadora 15, Grupo Apartamento com Alta Autonomia, Faença).

### **Obstáculos à possibilidade de escolher escolas para frequentar**

Pelas palavras dos entrevistados, também surge que os(as) jovens estão cientes do fato de que frequentar a escola, ou empreender um percurso de formação profissional, também é um pré-requisito decisivo para a possibilidade de encontrar um emprego:

Eles sabem que a escola é a coisa mais importante porque através dela eles podem ter um diploma, conhecer empresas, etc. Também é verdade que se eles não vão para a escola então nós castigamos eles, entendeu? Porque é essencial, porque eles não podem ficar em casa sem fazer nada... é o seu trabalho, é uma frase muito utilizada nas comunidades para menores, mas é verdade... é o trabalho deles. Então, em geral, todos eles são muito bons, todos eles vão para a escola sem problemas (Responsável 13, homem, Grupo Apartamento com Alta Autonomia, Faença).

Por outro lado, outros entrevistados destacam como a urgência de muitos jovens em encontrar um emprego para se sustentar e apoiar os familiares que permaneceram no país de

origem dificulta não só a escolha, mas a integração escolar *tout court*, ou até mesmo resulta na recusa em ir à escola. Em muitos casos, prioriza-se a necessidade afirmada pelos jovens de realizar um caminho que dê um diploma e uma formação que possam ser imediatamente "gastos" no mundo do trabalho. Nesses casos, ir à escola corresponde, do ponto de vista dos jovens, aquele descrito pelos entrevistados: "ir à escola *para* aprender italiano e, portanto, *para* encontrar um emprego".

Mas quais são as possibilidades reais de acessar as oportunidades formativas, ou mesmo de escolher qual caminho tomar? De acordo com o que tem sido destacado por educadores(as) e responsáveis de comunidades a respeito das possibilidades de escolha dos(as) jovens em relação aos percursos escolares a serem empreendidos, assim como ao acesso às áreas de trabalho desejadas, surgem inúmeros impedimentos (para considerar outros aspectos críticos, ver De Michiel, 2020). Um primeiro aspecto crítico para a inserção escolar, e, ainda mais, para a possibilidade de escolha da tipologia, está ligado ao período de chegada na Itália: se isso acontecer nos primeiros meses do início do ano letivo, ainda é possível encontrar escolas com vagas disponíveis; caso seja em outros períodos do ano, é mais difícil encontrar uma colocação:

E: O que fazemos é, antes de tudo, encontrar uma escola para eles, porque não chegam todos antes de setembro e o problema surge, e se torna um problema importante. Quem chegou em setembro, outubro ou novembro conseguimos incluí-los, quem chega mais tarde não tem colocação. Para favorecê-los, a única coisa que podemos fazer é, já que quando eles chegam não sabem o italiano, é fazer italiano internamente. À noite aqui se fazia um pouquinho e aos sábados e domingos, na outra estrutura, apenas duas horas todas as manhãs para estudar italiano. Mas há jovens que chegaram há vinte dias, qual escola vai te aceitar em fevereiro? Não há, já é muito difícil encontrar uma escola que te aceita. Tentamos cobrir a emergência, vamos e perguntamos "você têm uma vaga?", "bem, é o nosso" (Educadora, 15, Grupo Apartamento com Alta Autonomia, Faença).

Os(as) entrevistados(as) também destacam como a idade de chegada na Itália, especialmente se perto de dezoito anos, implicando em tempos muito curtos antes de atingir a maioridade, torna muito difícil as escolhas relacionadas aos interesses do(a) menor e, às vezes, até mesmo realizar qualquer tipo de percurso formativo. Ainda mais grave é que, às vezes, a indisponibilidade de vagas nas escolas é resultado de atitudes de rejeição e desconfiança por parte da própria escola em relação aos "jovens que advêm de comunidades residenciais". O problema acaba, nesse caso, reduzindo-se às tentativas de "encontrar uma escola", seja ela qual for.

A isso soma-se, também, como é possível imaginar, o desconhecimento por parte dos(as) jovens das reais possibilidades presentes no território<sup>5</sup>, o que lhes impede não apenas de escolher, mas também de imaginar caminhos possíveis. Os desejos e propensões dos menores são, então, difíceis de levar em conta quando se referem a cursos e percursos com custos insustentáveis (por exemplo, aulas de culinária remunerada). A falta de conhecimento da língua italiana também é alegada por vários entrevistados como elemento conflituoso relativamente às possibilidades de escolha e frequência escolar.

No geral, à pergunta *"são ouvidos e respeitados os desejos dos(as) jovens na escolha da escola?"*, frequentemente são dadas respostas negativas, que listam obstáculos e dificuldades os quais, por fim, forçam a empreender caminhos que permanecem acessíveis, porque não são atraentes para os outros e, seja como for, não correspondem aos desejos dos menores, embora estes existam e estejam presentes e explicitados em suas narrativas:

Não. Seus desejos são ouvidos, mas não são respeitados porque os matriculamos onde há vagas. Todos gostariam de fazer outra coisa, mas atualmente quase todos trabalham de carpinteiro, porque é um trabalho que quase ninguém quer fazer, então é o único lugar onde há uma chance de se inscrever. Nós explicamos as razões destas coisas, não é que nós dizemos a eles "faça isso, mesmo que você não goste. Ponto final." Pode-se dizer que quase todos os procedimentos que fazemos são compartilhados com eles, pelo menos em parte, para mostrar como funciona, para fazê-los entender

que não somos nós que decidimos e não os impedimos quanto às possibilidades, mas muitas possibilidades não existem. Muitos querem fazer o curso de culinária porque todo mundo tem a ideia de que a Itália é o país dos cozinheiros, claro, mas é muito difícil encontrar uma escola porque escolas de verdade, escolas públicas, dificilmente pegam um jovem de passagem, então quase sempre vamos procurar Instituições de formação profissional. Instituições de formação profissional que ofertam cursos de culinária na prática não existem, há apenas escolas estatais, talvez algo em Rimini, algo em Riccione. Geralmente são pagos e não podemos frequentar o curso. Existe a IPSIA, mas mesmo lá é uma escola estatal... podemos matriculá-los, mas é necessário que eles já tenham chegado antes do início do ano letivo e que ainda haja vagas, no entanto é uma escola muito mais complexa, muito mais difícil do que uma escola de formação profissional onde os requisitos de idiomas necessários são bastante brandos em comparação com outras escolas (Responsável 13, homem, Grupo Apartamento com Alta Autonomia, Faenza).

Outros aspectos que parecem particularmente críticos, e que mostram a necessidade de uma abordagem educacional mais nutrida pela capacidade reflexiva e autocrítica, são aqueles que os entrevistados definem, por um lado, como "expectativas muito baixas dos jovens" e, por outro, como expectativas "exageradas e inatingíveis": "as expectativas, quando existem, parecem muito altas e, em qualquer caso, impossível acolhê-las".

### **Obstáculos à possibilidade de escolha no âmbito do trabalho no qual inserir-se**

"O mercado de trabalho está saturado". Isso leva a dificuldades e problemas para todos, ainda mais para os menores com os quais estamos lidando. Este é, certamente, um fato geral que emerge das respostas dos entrevistados. Outros obstáculos são, em vez disso, atribuíveis à especificidade da realidade dos MENA. Como muitos dos dados aqui apresentados, não surpreende o fato que um dos obstáculos mais importantes para a escolha do ambiente de trabalho, dentro do qual tentar inevitavelmente ao "não ter conseguido escolher, antes, os cursos de formação adequados". Outros aspectos que dificultam particularmente "encontrar trabalho para esses

jovens" referem-se, segundo alguns entrevistados, às "diferenças culturais e hábitos" em relação aos contextos de trabalho locais (em alguns casos, é mencionada por exemplo, uma forma diferente de entender as regras, a pontualidade e o andamento do tempo no dia), o "não conhecimento do italiano", ou mesmo um "comportamento não positivo dos jovens detectado durante os estágios".

Mais uma vez, a "necessidade de encontrar rapidamente um emprego e uma possibilidade de provento" não permitiria aos jovens escolherem. A escolha, portanto, parece corresponder a um privilégio a eles não permitido. Se esses problemas parecem seguir certas características dos jovens, ou suas possíveis lacunas e inadequações, muitos outros se relacionam a obstáculos externos, por exemplo, "os custos a serem incorridos para seguir certas paixões" (como dissemos antes os custos de um curso de culinária ou treinamento para jogar futebol), mas também "os custos que as empresas têm que arcar, os obstáculos burocráticos...". De um teor diferente é que surja a "rejeição de alguns empregadores nos confrontos dos jovens provenientes das comunidades" e a "rejeição dos estrangeiros, especialmente se eles são de pele escura" (cf. Cardellini, 2018): *"Mas também os empregadores que te dizem: 'Não me dê chocolate', fazem você entender que eles não querem um rapaz negro. Há tantos eh!?"* (Responsável, 1, Comunidades com alta Autonomia, Bolonha).

Ao considerar as possibilidades de escolha dos percursos escolares e formativos, também do lado do "trabalho". a partir das palavras de vários entrevistados, emerge uma atitude que tende a tomar como certo não haver expectativas, se não mínimas, por parte dos jovens. Caso haja expectativas, elas parecem muito altas e inatingíveis.

## **Conclusões**

Do ponto de vista pedagógico e educativo, é importante permanecermos na constatação de que, quando muito baixas ou muito altas (ou, pelo menos, assim consideradas), as expectativas, as aspirações, as escolhas hipotéticas dos(as) jovens, quase sempre

parecem desaparecer do horizonte de possibilidades. Esses resultados de pesquisa não nos surpreendem. Talvez, possamos nos perguntar se são essas as críticas às quais devemos prestar atenção em contextos socioculturais e políticos nos quais nos encontramos a temer que os menores migrantes não pudessem sequer sair dos navios em que tinham viajado, depois de itinerários muitas vezes indescritíveis e traumáticos, até os portos italianos. Podemos lembrar, por exemplo, o que aconteceu em agosto de 2018,

quando o navio 'Diciotti', barco patrulha da Marinha Militar italiana, permaneceu por alguns dias atracado no porto de Catania sem poder desembarcar seus hóspedes e o caso mais recente, de janeiro de 2019, do navio que hasteou a bandeira holandesa 'Sea Watch – 3' ancorado no porto de Siracusa esperando para ser autorizado a desembarcar. Em ambos os casos, a autoridade judiciária juvenil de Catânia [...]ciente da necessidade de adotar medidas para proteger os menores que "estão" em território italiano, lançou uma ação urgente de conscientização a fim de obter do governo italiano a autorização para desembarcar os menores. No primeiro caso, os vinte e sete menores desacompanhados foram autorizados a desembarcar antes dos companheiros de viagem mais velhos. No segundo caso, a história ficou mais complexa e somente após dezenove dias o desembarque de todos os passageiros foi autorizada" (TOMAI, 2019, p. 43).

Exemplos ainda mais recentes aconteceram, como em fevereiro de 2021, quando em meio à pandemia da Covid-19, perto das costas da ilha de Lampedusa, após desembarque autônomo, um menor é levado ao local *hotspot* para realizar procedimentos de identificação, nos quais ele é identificado como maior de idade, apesar de ter referido ser um menor. Uma operação que, como evidenciado pela ASGI, Associazione Studi Giuridici sull'Immigrazione (Associação de Estudos Jurídicos sobre Imigração), foi realizada em poucas horas, dificultando o surgimento de causas de não expulsão, e na ausência de informações corretas da pessoa que acabou de chegar.

Após alguns dias, o jovem foi transferido para o navio de quarentena Rhapsody GNV, com o propósito de realizar o período de isolamento fiduciário. A condição de menor estrangeiro



desacompanhado foi mais tarde documentada à Cruz Vermelha Italiana e relatada às autoridades competentes. Assim, o menor, juntamente com outros menores não acompanhados, continuou sua permanência a bordo do navio, apesar do Ministério do Interior, em outubro de 2020, ter sancionado que menores estrangeiros desacompanhados passassem o período de quarentena preventiva nos navios acima mencionados.

Apesar do relato, o menor foi submetido a uma condição de isolamento social, permanecendo em espaços compartilhados com cidadãos adultos, na ausência de medidas adequadas de assistência destinada às exigências dos menores de idade. Especialmente à luz do erro de identificação e da falta de notificação sobre a condição de menor pelas autoridades competentes, ao final do período de isolamento fiduciário, ele sofreu uma medida de expulsão do território do Estado e detenção. A história parece ter terminado positivamente, com a transferência do menino para uma estrutura especificamente dedicada às necessidades de proteção e ao interesse preeminente dos menores. *"No entanto, há um forte risco de que outros menores desacompanhados possam se encontrar nas mesmas condições forçadas e permanecer em locais inadequados, como navios, e sujeitos a procedimentos ilegítimos de afastamento"* (ASGI, 2021).

Perguntamo-nos se as escassas possibilidades de escolha no campo da escola e do trabalho realmente constituem aspectos críticos a que devemos prestar atenção em contextos socioculturais e políticos nos quais os jovens com quem estamos lidando, assim que cheguem à maioria, mesmo que titulares de proteção humanitária tenham de se esforçar para se beneficiar de uma extensão da permanência nas comunidades para menores, além da maioria, permita que eles "se estruturam melhor" (como dizem os próprios educadores) antes de serem deixados vulneráveis a um contexto social ainda pouco conhecido e nem sempre acolhedor.

Mais do que nunca, em uma fase como a atual, falar sobre "possibilidade de escolha" de percursos escolares e oportunidades de trabalho pode parecer sem fundamento. Entretanto, talvez seja esta uma maneira de "resistir" a um mesmo estado de coisas,

podendo consistir precisamente em continuar a considerar legítimo falar sobre isso, na esperança de que isso possa, de alguma forma, incidir nas práticas concretas para garantir os melhores interesses dos menores, assim como nas mentalidades generalizadas, conscientizando aqueles que, profissional e educacionalmente, lidam com esses problemas.

## Referências

AGOSTINETTO, L.; Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In: FIORUCCI, M.; PINTO MINERVA, F.; PORTERA, A. (org). **Gli alfabeti dell'intercultura**. Pisa: Edizione ETS, 2017, p. 439 - 454.

ASGI Progetto Inlimine. Ancora minori stranieri non accompagnati a bordo delle “navi quarantena”, <https://inlimine.asgi.it/ancora-minori-stranieri-non-accompagnati-a-bordo-delle-navi-quarantena/>. Acesso em 9 set., 2021.

BOLOGNESI, I.; LORENZINI, S. (org). **Pedagogia Interculturale**. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo. Bologna Bononia University Press, 2017.

BERTOZZI, R. Le (in)certezze nell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. In: SEGATTO, B; DI MASI, D.; SURIAN, S. (org.). **L'ingiusta distanza**. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza. Milano: FrancoAngeli, 2018, p. 55-72.

BIAGOLI, R., Sfide pedagogiche e integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati. **Una ricerca in Toscana**, «I Problemi della Pedagogia», Anno LXII, Luglio/Dicembre 2016, n. 2, p. 221.

DPCM del 9 dicembre 1999, n. 535. Regolamento concernente i compiti del comitato per i minori stranieri, a norma dell'articolo 33, commi 2 e 2-bis, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286. In <http://www.meltingpot.org/DPCM-del-9-dicembre-1999-n-535.html#.Wau36dHOPIU>. Acesso em 3 set., 2021.

CARDELLINI M., C'erano una volta i luoghi della discriminazione, e ci sono ancora: racconti di quotidiano razzismo verso i minori stranieri non accompagnati. In: TRAVERSO, A. (org.), **Infanzie movimentate**. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati, Milano: FrancoAngeli, 2018, p. 196-210.

Caroppo, Emanuele, Del Basso, Giuseppina and Brogna, Patrizia Trauma e vulnerabilità nei migranti richiedenti protezione internazionale. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana** [online]. 2014, v. 22, n. 43 [Accessed 23 December 2021], p. 99-116. Available from: <<https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004307>>. Epub 19 jun. 2015. ISSN 2237-9843. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004307>.

Conferenza delle regioni e delle province autonome. **Accordo sui requisiti minimi per la seconda accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel percorso verso l'autonomia**. 2016.

CORBETTA, P. **La ricerca sociale: metodologia e tecniche**. III. Le tecniche qualitative. 2 ed. Bologna: il Mulino.

DAL LAGO, B.; BERRINI, C.; MAZZONI, R.; TRAPANI, A.; PENNATI, C.; FATTORI, F.; COSTANTINO, A. Osservazione e individuazione dei fattori di rischio in salute mentale nei minori stranieri non accompagnati: uno studio sulla sintomatologia trauma-correlata, **Rivista di Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria**, n. 25, 2021, p. 54-91.

MICHIEL, F. La protezione e l'inserimento lavorativo dei minori stranieri non accompagnati. **Lavoro e Diritto**, [S.L.], n. 1, p. 89-115, 2020. Società Editrice Il Mulino. <http://dx.doi.org/10.1441/96108>.

DI CRISTOFORO, C.. **Minori stranieri non accompagnati, un'urgenza ormai strutturale**. 2021. Disponivel em: <https://alleyoop.ilsole24ore.com/2021/05/12/minori-stranieri-non-accompagnati-urgenza-strutturale/>. Acesso em 10 set. 2021.

EUROPEAN COMMISSION **Italia: organizzazione e struttura del sistema educativo**. 2021. Disponivel em: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-39\\_it](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-39_it). Acesso em 9 set. 2021.

GIOVANNETTI, M.; ACCORINTI, M.. Le politiche di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia. In: SEGATTO, B.; DI MASI, D.; SURIAN, S. (org.), **L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza**. Milano: FrancoAngeli, 2018, p.17-32.

LEGGE 7 aprile 2017, n. 47, **Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati**. Disponivel em: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>.

Acesso em 13 set. 2021.

**Linee guida sui minori stranieri non accompagnati: le competenze della Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche dell'integrazione**. In <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/linee-guida-minori-stranieri-non-accompagnati-def.pdf>. Accesso em 7 set. 2021.

LORENZINI, S. Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna. «RIEF» **Rivista Italiana di Educazione Familiare**, v. 14 n. 1, 2019, p. 97-121.

LORENZINI, S. L'intervento educativo nelle Comunità di Seconda Accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati: quale valore alla prospettiva pedagogica interculturale nei riferimenti teorici e nelle prassi educative? Esiti da una ricerca qualitativa in Emilia-Romagna. In: TRAVERSO, A. (Org.). **Infanzie movimentate**. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati. Milano: FrancoAngeli, 2018, p. 172-190.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione, **REPORT MENSILE MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI (MSNA) IN ITALIA**. Dati al 31 luglio 2021, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-luglio-2021.pdf>. Accesso em 13 set. 2021.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, **Report di monitoraggio**. Dati al 31 dicembre 2020. I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia. In <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-di-Monitoraggio-MSNA-31-dicembre-2020.Pdf>. Accesso em 3 jul. 2021.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione Divisione II (2018). REPORT MENSILE MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI (MSNA) IN ITALIA. Dati al 31 dicembre 2018. In <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre-2018-15012019.pdf>. Accesso em 12 set., 2021.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione Divisione II (2017). REPORT MENSILE MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI (MSNA) IN ITALIA. Dati al 31 dicembre 2017. In <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre2017-31122017.pdf>. Accesso em 12 set., 2021.

OPEN MIGRATION (2017), La Legge Zampa sui minori stranieri non accompagnati in 5 punti. In <https://openmigration.org/analisi/la-legge-zampa-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-5-punti/>. Accesso em 12 set., 2021.

PILUSO, G. Il rischio di “default” per la ragion di Stato? La disciplina sui “minori stranieri non accompagnati” e la recente attuazione delle direttive comunitarie, con particolare riguardo alla realtà dei comuni siciliani. In: **federalismi.it**, 2016.

RIGON G., MENGOLI G. **Cercare un futuro lontano da casa**. Storie di minori stranieri non accompagnati, Bologna: Ed. Dehoniane, 2013.

UNICEF (2019), **Come rendere visibile l'invisibile. L'identificazione delle minori straniere non accompagnate in Bulgaria, Grecia, Italia e Serbia**, 2019. Disponivel em: <https://www.unicef.org/eca/media/10721/file/Analysis%20-%20Italian.pdf>. Accesso em: 12 jul., 2021.

TAURINO, A.; VERGATTI, L.V.; COLAVITTO, M.T.; BASTIANONI, P.; GODELLI, S., DEL CASTELLO, E.. I minori stranieri non accompagnati tra trauma e riparazione. Uno studio su disturbo post-traumatico da stress, ansia, depressione e tendenze dissociative in giovani migranti risiedenti in comunità. **Infanzia e Adolescenza**, n. 11, 2012, p. 47-64.

TOMAI, G. I. Minori stranieri non accompagnati fra tutela ed accoglienza. **Minorigiustizia**, [S.L.], n. 1, p. 42-50, jun. 2019. FrancoAngeli. <http://dx.doi.org/10.3280/MG2019-001004>.

TUMMINELLI, G. Minori stranieri non accompagnati e classi di età: nuove contraddizioni. **Welfare e Ergonomia**, [S.L.], n. 1, p. 125-135, jan. 2017. FrancoAngeli. <http://dx.doi.org/10.3280/WE2017-001008>.



## 4.

### **Entre o aqui e o lá: movimentos com presenças infantis e as geografias das precariedades e das esperanças. Um texto, propositalmente, feito em duas partes**

Jader Janer Moreira Lopes

#### **1. Patriarchi Prudý (o aqui)**

Na hora de um quente pôr do sol primaveril, surgiram dois cidadãos em Patriarchi Prudý. O primeiro, com aproximadamente quarenta anos, trajava um costume cinza de verão [...] o segundo era um jovem [...] com um boné xadrez caído na nuca [...] Assim que entraram nas sombras das tílias verdejantes, os escritores se precipitaram para um quiosque multicolorido [...] Sim, convém destacar a primeira esquisitice desse terrível entardecer de maio. Não só perto do quiosque, mas também em toda a aleia paralela à rua Málaia Brônnaia, não havia vivalma. Naquela hora, quando não se tinha forças nem para respirar, quando o sol, após incandescer Moscou, mergulhava numa neblina seca em algum lugar de Sadôvoie Koltsô, ninguém viera para a sombra das tílias, ninguém sentara no banco, a aleia estava vazia. (BULGÁKOV, 2009, p. 09)

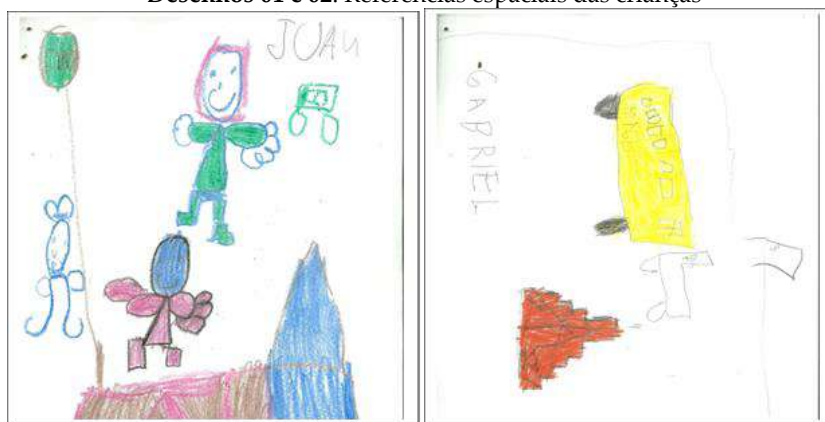
Como narrar a vida de alguém? Se essa é uma questão complexa em qualquer escritura que envolva a vivência humana, parece que ela se torna mais labiríntica quando abrange crianças em suas muitas formas de viver, sobretudo crianças em condições de movimentos forçados, de deslocamentos entre diferentes lugares e territórios, obrigadas a deixar seus locais de origem (*o aqui*) em busca de outras geografias (*o lá*).

Pelo menos para mim, sempre foi um grande desafio colocar em palavras os (con)textos que me chegam em formas de narrativas e encontros. Um dos contornos em que sempre me pautei foram os princípios bakhtinianos (2000 e outras obras). Alinhado ao filósofo russo, esforço-me em manter a autoria e a polifonia do existir e,



com isso, tentar garantir, mesmo nos limites que guardam qualquer documento, qualquer gênero textual, as muitas vozes que se fazem em qualquer forma de registro. Com isso, a descrição e a transcrição podem ter o caráter de enunciado, criando a condição de não existir isoladamente. Para isso, às vezes, lanço mão das muitas linguagens existentes, por exemplo, a cartográfica, como pode ser percebido em alguns desenhos a seguir, quando crianças de 06 anos de idade me narravam seus pontos de referência no entorno da escola em que estávamos.

**Desenhos 01 e 02. Referências espaciais das crianças**



Fonte: Acervo da pesquisa “A Escala das Crianças”, financiada pela FAPEMIG, processo N.: CHE - APQ-00402-14, aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora.

[Nos seus registros sobre as referências que consideravam importante constar em um mapa que estávamos fazendo coletivamente da escola e seus entornos, muitos elementos apareceram, entre eles: um carro velho parado há longo tempo, de cor amarela; as casas dos amigos, que estavam nas proximidades; um boneco de lata vermelho, do tamanho de uma pessoa adulta, entre outras]

Assumir a condição de não solidão das palavras e dos ditos é reconhecer que a vida humana se estende para muito além dela própria; é admitir que nenhuma pessoa existe por si só (LOPES,

2020, 2021), mas sempre se forja e se faz em um processo de produção social e coletiva.

Pode soar estranho para alguns usar a palavra “produção”, que, na lógica da modernidade – assumida por mim como sendo os processos iniciados junto ao projeto colonial europeu, marcado por transformações nos espaços e tempos do planeta e que, mesmo em suas diferentes formas de inserção, buscaram a construção de uma narrativa universal – tal vocábulo possa ser aproximado a uma lógica fabril. Nesse sentido, os movimentos sociais, políticos e econômicos, que se contornam a partir de meados do século XIX, com todos os seus desdobramentos, (re)significaram essa palavra e, reforçados com as mudanças do capital internacional das últimas décadas, impôs-se uma condição temerária para narrar o humano tendo por base essa concepção.

Porém, apoio-me em Lara (1998), ao afirmar que, em suas experiências educativas, sempre vivenciava situações similares ao questionar os fazeres de alguns ofícios: “– O que faz um sapateiro?” (idem, p. 20), ele perguntava e nos dizia que a plateia sempre respondia com aparente tranquilidade: “– Sapatos”. Em seus questionamentos, chega ao ofício da docência: “– E o educador? A resposta sempre vinha: – Educa” (ibidem). Na continuidade de suas reflexões, aponta que a resposta nunca foi: “faz ou produz seres humanos, homens e mulheres concretos” (ibidem), mas, este, ao assumir que a “Educação é a produção social do humano” (ibidem), afirmava que, geralmente, trazia um certo desconforto e até mesmo tensões daqueles que estavam em diálogo com ele, pois produzir humanos não “condiz com a dignidade deles” (ibidem). Lara (1998) reafirmava essa posição a partir de outra:

É a história que educa. A história do grupo ao qual cada ser humano está ligado. É o grupo, sua vida, a dinâmica dos eventos que lhe permitiram constituir-se, sobreviver, caminhar: eles que nos produzem. E como também nos somos o grupo e não apenas do grupo, enquanto também nos constituímos o grupo e não apenas nele estamos, a educação é a produção social nossa, do humano que somos. (ibidem)

Lara (1998) continua suas argumentações, mas, para nós, o ponto central dessas questões é a relação entre as pessoas, vivendo em seus diferentes espaços e tempos, fazendo-nos assumir o postulado apontado anteriormente de que nenhuma vida basta por ela própria: qualquer existência é, sempre, uma [co]existência e uma [con]vivência (LOPES, 2020, 2021) estando, aí, o processo [produção] de [da] humanização [humanidade].

Acatar esse postulado é fundamental quando falamos da vida de bebês e crianças em movimentos; quando falamos em protagonismos e agências infantis, pois reconhecemos que essas ações sociais não estão fora de condições análogas. Se Lara (1998) menciona a história que educa, vamos agregar à sua frase a dimensão espacial de uma geografia que também educa. Esta é uma das grandezas centrais que temos defendido em nossas pesquisas.

Pensar a constituição social do humano envolve também as geografias e as muitas expressões espaciais que dela se desdobram, tais como as vivências das paisagens, dos territórios, dos lugares, das regiões, das escalas e suas redes, dentre outras<sup>1</sup>. Nessa vida estendida, encontramos-nos envolvidos na unidade “espaço-humano”, manifesta em afeto-intelecto no ser (VIGOTSKI, 2006 e outras obras). Com isso, não estamos negando o estatuto temporal nesse processo, as forças históricas, mas estamos retomando a constituição geográfica que também está presente ou, como já afirmamos anteriormente, o estatuto geo-histórico de cada um de nós (LOPES, 2021).

Essa é a posição que tenho também escolhido para narrar a vida daqueles que se encontram com a minha própria. Em momentos de pesquisa, em momentos de docência e outros, tenho buscado compreender as muitas formas de ser e estar na vida, tendo como fronteira as gramáticas espaciais que vamos constituindo em nossas relações, as quais marcam minha relação comigo mesmo e com o mundo em que vivo. Esse tem sido meu ato responsivo a esses outros e outras (BAKHITIN, 2010) o qual se reforça, quando se trata dos movimentos e deslocamentos

humanos. Por isso, neste texto, essas interfaces serão os pontos de ordem a partir dos quais irão emergir minhas premissas.

Um leitor mais atento já deve estar se perguntando, ao chegar por estas linhas escritas, o porquê de começar essa minha narrativa trazendo como epígrafe Mikhail Bulgákov, autor russo, de origem ucraniana, para um texto que busca refletir sobre as condições de deslocamentos infantis. Qual o significado (e o sentido) de descrever a presença de duas pessoas em uma área de Moscou, em um dia quente e com a estranheza de ninguém aproveitar a sombra das tílias, essas árvores comuns nas regiões temperadas do planeta, íntimas das variações das estações do ano?

A resposta está na própria descrição: é em Patriarchi Prudý, nesse recorte escalar que envolve a geografia moscovita, que se inicia um dos romances revolucionários desse autor. Esse parque, essa paisagem (o *aqui*), iniciam a vida e dela se desdobram muitas outras (o *lá*). O enredo do existir não se faz fora de um tempo que é histórico, mas também não se faz fora de um espaço que é geográfico. Patriarchi Prudý não é apenas um parque, é um elemento do vivido; os personagens desse romance não estão apenas “ali”, eles *são* o “ali”. É sobre tal *aqui*, que é ser, que se funda esta escritura.

## 2. Kislovôdsk (o lá)

Nesse momento, ocorreu a segunda esquisitice, que só tinha a ver com Berlioz. [...], seu coração bateu e, num rufo, sentiu como se tivesse despencado para algum lugar e depois voltado, mas com uma agulha cega cravada nele. Além disso [...] foi tomado por um medo infundado, mas tão forte, que teve vontade de sair correndo imediatamente de Patriarchi, sem olhar para trás. [...] “O que está acontecendo comigo? Nunca senti isso...o coração está falhando...estou esgotado...Acho que está na hora de mandar tudo para o inferno e ir para Kislovôdsk...” (BULGÁKOV, 2009, p. 10)

Mikhail Bulgákov nasceu em 15 de maio em Kiev, na Ucrânia, e veio a falecer na cidade de Moscou, nos anos 40 do século XX. O autor ficou conhecido por seus escritos, entre eles, um dos mais

famosos intitulado *O mestre e a Margarida* (ver referências). O ponto de origem dessa obra literária é a “Lagoa do Patriarca”, o parque onde Mikhail Aleksándrovitch Berlióz, um editor de uma revista de arte, se encontra com o poeta Ivan Nikoláievitch Ponyriov (cujo pseudônimo artístico era Bezdômny<sup>2</sup>). Todavia, a angústia de Berlioz, descrita na epígrafe, responsável por criar o desejo de fugir para uma outra cidade, Kislovôdsk, emerge em um possível momento de delírio, quando o personagem teve a sensação de ver o surgimento de uma terceira figura. Isso aconteceu quando “o ar tórrido se condensou diante dele e desse ar fez-se um cidadão transparente, de aspecto estranhíssimo[...] Um cidadão de estatura colossal, mas ombros estreitos, incrivelmente magro e de fisionomia [...] zombeteira”. (ibidem).

Assim, naquele parque, na iminência de pensar a possibilidade de fuga para outra cidade localizada no sul da Rússia, está o embrião de uma longa e entrançada narrativa que irá envolver muitas páginas desse romance. A vontade da fuga não era infundada, pois Bulgákov nos fala da chegada do diabo em Moscou, e ele não vem sozinho – há com ele uma comitiva. Convenhamos, isso não é algo que possa ser negligenciado, ou seja, a sensação de Berlióz, com certeza, tinha motivo.

Deixemos, porém, a vida desses personagens, pois teria de haver muitas linhas a serem gastas para narrar os desdobramentos de cada um deles nas páginas do livro de Bulgákov. A escolha (ou poderia ser outra) foi feita para mostrar como o espaço é uma linguagem que se mescla com a própria condição linguageira do humano, um ser que, como bem apontou Lara (1998), se produz no encontro, nele se singularizando e se tornando peculiar. Vigotski (2006) já descrevia essa situação, ao buscar evidenciar uma virada ontológica no processo que envolve o plano social e individual, argumentando como, a partir dessa fronteira, o social se faz em cultura (LOPES, 2021). O autor bielorusso, ao apontar aquilo que nomeia de situação social do desenvolvimento, descreve:

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la *possibilidade de que le social se transforme em individual*. (VIGOTSKI, 2006, p. 264, grifo nosso).

Nesse sentido, temos defendido que toda vivência espacial é sempre uma vivência interespaçial, que

toda espacialidade é sempre interespaçialidade, onde estão as relações intercorpóreas, interdiscursivas, intertemporais, onde o social e o pessoal se fazem em cultura. Mesmo nos espaços desertos de vida acompanhadas, há muitas vozes que, polifonicamente, fazem do espaço essa condição se existir. Germinação em forma de signo. É assim que o espaço nasce como espaço geográfico, domiciliado e povoado, pois, como nos trouxe Volóchinov (2017, p. 96), “um signo só pode surgir em um território interindividual [...]” (LOPES, 2021, p. 131).

Há, portanto uma TOPOGÊNESE<sup>3</sup> (LOPES, 2021) a ser buscada como uma das formas de se viver no mundo. Se toda vivência espacial é interespaçial, olhar para a gênese desse *topos* no ser humano é tentar compreender como essas relações se fazem em cada um de nós. Isso porque, entre todos os legados desses autores que criaram a teoria histórico-cultural, há um testamento metodológico legado como uma das grandes heranças de sua teoria. Trata-se de um patrimônio que está enraizado no conceito de vivência (*pereživanie*) de Vigotski (2006 e outras obras), ou na própria Ciência Romântica assumida por Lúria (1999 e outras obras), cujo grande objetivo é compreender [e não apenas interpretar] como os seres humanos se ocupam e vivenciam [d]as circunstâncias humanas que chegam até eles.

É dessa condição interespaçial que estamos falando. Não estamos olhando a vida em isolamento, mas em processo, estando a unidade, o meio e o ser em relações fronteiriças, e não separadas, deslocalizadas

em pontos marcadamente localizados. Assim, quando falamos em um “aqui” e em um “lá”, falamos em enraizamentos, não só na perspectiva clássica de internalização que transforma um externo em interno, um ponto em outro, mas em raízes que se aprofundam no solo do social em suas muitas direções e descontornos, fazendo com que cada um esteja na condição de ser coletivo e singular, na simultaneidade do espaço e tempo do viver presente. Trata-se de um presente que é ancestral, de um horizonte a porvir.

É nessa mirada que poderíamos nos perguntar sobre a topogênese que envolve a condição de ser migrante, que envolve as infâncias plurais que por elas são afetadas, ou seja, compreender como esse *topos* emerge e leva aos processos de deslocamentos e movimento, que são, portanto, sempre envolvimentos. Envolvimentos em que (i) e o (e) que se aproximam do vocábulo migrante, muitas vezes de formas deslocadas, forçados por uma geografia do lá e do aqui, que fazem esse adjetivo e o transformam em substantivo. É da unidade e do enraizamento que estamos falando: dessa condição de ser paisagem, território, lugar... de ser muitas geografias.

O que teria levado, por exemplo, crianças a fugirem para uma terra totalmente desconhecida das embarcações que chegaram no que mais tarde seria o território brasileiro, descritas por Pero Vaz de Caminha em sua carta ao então rei de Portugal:

Creo Senhor que com estes dous degradados que aquy ficam. ficam mais dous grumetes que esta noute se saíram desta naao no esqijfe em terra fogidos, os quaaes ão vierã majs e creemos que ficaram aquy por que demanhaã prazendo adeus fazemos daquy nosa partida. (CAMINHA, 1500, p. 14).

Vivemos em um país que tem a sua origem como federação, como estado-nação, no próprio movimento de muitos que aqui chegaram, nos encontros entre grupos sociais, nos genocídios, etnocídios – e nessa senda devemos incluir os topocídios (que designaria o aniquilamento das referências espaciais de um grupo social. O termo foi criado por Porteous, 1988 - ver referências

bibliográficas) que marcam a produção do espaço social e das fronteiras do que viria a ser Brasil.

Em todos esses deslocamentos, apesar de pouco evidenciada nos tradicionais tratados de migração, sempre foi muito comum a presença de bebês e crianças. No próprio processo colonial, há variados relatos demonstrando seus comparecimentos em condições diferenciadas de embarcações: vinham como pajens da nobreza, passageiros acompanhando adultos, órfãs do Rei e grumetes (ver LOPES, 2011). Se, na contemporaneidade, as legislações internacionais ainda são frágeis em suas proteções, o que dizer nesse período e em outros.

Uma vez em movimento, sobre essas crianças se abatiam todas as mazelas que envolviam as travessias oceânicas. Se consideramos os registros sobre os naufrágios, fica evidente que

essas eram as que mais sofriam. Não tinham prioridade de embarque nos momentos [...], nem tampouco espaço disponível no batel. Esquife e salvavidas eram destinados aos nobres e a tonéis de água e biscoito; e, quando conseguiam embarcar, raramente sobreviviam aos vários dias e à deriva no mar ou em terras desoladas [...] (LOPES, 2011, p. 23).

Aqui, poderíamos continuar descrevendo as muitas facetas que foram produzindo essa nação. Poderíamos lembrar os deslocamentos forçados de muitas pessoas advindas do continente africano, ou os deslocamentos posteriores de pessoas que vieram da Europa e da Ásia e que, até hoje, reverberam seus territórios de origem nesse espaço situado do outro lado dos oceanos que separam suas terras de origem.

Isso sem contar os muitos movimentos internos, entre as várias regiões do Brasil. Se iniciamos nossas reflexões com uma obra clássica da literatura russa, poderíamos resgatar muitas outras da literatura nacional, como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (1973); *O Quinze*, de Rachel de Queiróz (1977); *Anarquistas Graças a Deus*, de Zélia Gattai (1986); e muitos outros. Mas, neste momento, gostaria de focar uma situação que envolveu, as chamadas crianças mudantes para, inclusive, retornar à dimensão geográfica,



que é o fio em torno do qual vou entrançando minhas palavras (LOPES, 2003, 2007).

O encontro com essa condição de movimento ocorreu no ano de 2002, em uma sala de aula, uma realidade espacial como qualquer outra. Na frente, um quadro verde com uma sequência de letras cursivas e palitos colados em seu topo. Espalhados pela sala, os nomes de alguns objetos e de seus componentes: porta, janela, quadro e outras. Num dos cantos, a mesa do professor e um armário; nas paredes, vários quadros pregados, um varal, com desenhos feitos pelas crianças e figuras de personagens considerados infantis, veiculados pela mídia. Tudo isso organizava o ambiente.

As cadeiras de plástico, dispostas em círculo, haviam sido arrumadas pela própria secretaria da escola para minha espera. Pela manhã, aguardava a vinda das crianças. Era uma escola pública do município de Juiz de Fora, que recebia muitas crianças em situação de deslocamentos, algo atinente ao tema da pesquisa que desenvolvia naquele momento: compreender a vivência espacial das crianças que faziam esses movimentos.

A chegada das crianças veio com a apresentação da coordenadora pedagógica da instituição relativamente ao trabalho que estava desenvolvendo, seguida pela minha apresentação e das próprias crianças. A conversa na roda começou com a pergunta de suas cidades de origem e, depois, do porquê de alguns terem vindo para a cidade em que nos encontrávamos naquele momento.

Bastaram essas perguntas para que uma intensa conversa se iniciasse. Nesse sentido, aquelas crianças se mostravam muito à vontade para me narrar suas vidas, e muitas histórias iam sendo entrelaçadas, indo para além das questões que eu levara. Assim, muitas narrativas do cotidianos, fugas de cães, gosto por determinadas frutas e comidas, comentários sobre os comportamentos dentro da própria escola e muitos outros iam se compondo com as questões dos deslocamentos, como pode ser visto nesta fala de Mauro: “Já morei em muito lugar...no (L)...no

(L)...já morei na (L)...em (L)...no (L)...(L)...depois (L)...já morei em muito lugar”. (Nota de campo, 2002)

No desenvolver das conversas, acabei questionando-os se sabiam o que era ser migrante, e se eles eram migrantes. Entre risos e minha explicação, alguns disseram que sim; outros, que não, e foi o próprio Mauro quem comentou que, se existiam os migrantes, havia também os “mudantes”, pois era como ele se sentia, visto que já havia mudado entre muitos lugares, mas dentro da própria cidade, lugares pertos e distantes. Ele foi enfático em me dizer: “(...) então somos mudantes...” (MAURO, nota de campo 2002). Era dessa forma e com essa palavra, com essa geografia, que a condição de movimento se expressava em Mauro. Era essa a sua topogênese. Bastou ele dizer isso, para que outras crianças também se colocassem na mesma situação. Mauro acabara de me revelar uma forma de existir geograficamente no mundo, uma forma de estar no *aqui* e *lá*, até então totalmente desconhecida por mim.

Se meu foco inicial era somente nas crianças migrantes, agora se ampliava também para esse novo grupo. Eu estaria trabalhando, assim, com duas populações. Apesar de diferentes nomeações, essas crianças compartilham características similares. As causas das mudanças vão desde a busca de um aluguel mais barato, brigas familiares, mudanças de emprego ou próprio desemprego, até o não pagamento de determinadas contas (como energia elétrica e água): “(...) quando nós num podemos mais pagar a casa de aluguel...vai pra outra (...)” (MAURO); “(...) mora um ano num lugar...depois muda né...pra lugar mais barato.” (MARCOS); “(...) não tinha dinheiro para pagar a água...então mudamos” (ANA).

Nesse sentido, convido a pensar essa dimensão das relações interesaciais e a própria topogênese, pois, se os movimentos espaciais envolvem situações concretas no *aqui*, que fazem emergir a necessidade das fugas, quer sejam guerras ou conflitos diversos, quer sejam questões naturais, como situações climáticas e desastres naturais (ao aqui e ao desejo e impossibilidade de estar nele), existe um *lá*, que aponta para uma geografia imaginária (MASSEY, 2008), marcada pela oposição ao aqui. Nesse sentido, o *aqui* e o *lá*, apesar de serem

aparentemente duas pontas em um deslocamento, são uma unidade cujos limites definem a direção do movimento. Voltamos a afirmar: há uma interespacialidade a ser considerada nessa relação.

Junto a essa espacialidade, há uma topogênese a ser compreendida, não em categorias prévias que já pré-definem o movimento, mas, sobretudo, em sua dimensão inaugural. Com isso, também poderíamos nos perguntar: o que há de inaugural quando um movimento se torna movimento; quando um deslocamento se torna deslocamento? Isso porque o espaço geográfico, como formador do humano, não pode ser compreendido como simples superfície a ser atravessada. Essa metáfora geográfica foi forjada junto ao pensamento colonial europeu, que marcou as longas travessias oceânicas e permaneceu nas nossas formas de conceber o humano e suas espacialidades. O que são os mapas clássicos, por exemplo? Marcados por suas lógicas da busca das precisões e localizações de pontos nos espaços, seriam eles travessias de mercadorias e pessoas-mercadorias em movimentos?

Olhar os movimentos, o *aqui* e o *lá*, pode ser percebido apenas como a contemplação de dois pontos no espaço, como uma superfície planificada onde o deslocamento se faz. Essa é a ilusão e a precariedade de olhar para uma geografia do viver sem entender as múltiplas escalas que compõem tal processo. Conquanto nossos argumentos vão em outra direção, não estamos negando as condições estruturais de um mundo marcado por fatores de expulsão e atração, que, como sabemos, devem ser consideradas nos muitos estudos sobre (i)/(e)migrações, mas, antes, tecer outras linhas a se presentificarem nesses trabalhos.

Falamos de uma topogênese, em que possamos não desejar

o espaço apenas como superfície, mas como galeria. Não desejamos a metricidade como expressão única do movimento, mas o galeriar que está presente na vida. Não desejamos o egocentrismo do tratado antropocêntrico da modernidade, a representação (e aqui o termo é esse mesmo) do homem vitruviano. Desejamos os círculos não planificados em distância a serem alçadas, mas nas muitas vidas que as Matrioskas guardam. (LOPES, 2021, p. 85)

Assim, o *aqui* e o *lá* se instituem como geografias das esperanças, mas também das inúmeras precariedades; não como polos que se opõem, mas como o encontro que faz o movimento se tornar movimento; que pode eleger a vida, mas também a sua perda. É assim que Patriarchi Prudý e Kislovôdsk, mesmo localizadas em suas distâncias, não podem ser compreendidas como simples linhas riscadas em um mapa, possíveis de serem medidas em seus muitos quilômetros, tal fossem uma linha reta entre pontos de partida e de chegada. Ao contrário, precisamos ter em mente uma geografia concebida em união, uma concórdia, encharcada de afeto-intelecto (VIGOTSKI, obra citada) que nos lembra a agulha cravada no coração de Berlióz.

No título deste artigo, apontei “Um texto, propositalmente, feito em duas partes”. Aí estava a intenção que faz a vida ir além dela. Comecei falando das agruras de se escrever sobre a vida alheia, do ato ético e responsivo, de assumir esse excedente de visão (BAKHTIN, 2000) que me coloca na condição de narrar a fronteira que me une àqueles e àquelas que a mim chegam. O “propositalmente” que usei, associado ao “em duas partes”, são palavras minhas que reclamam tais partes como lugares em que nos enraizamos enquanto seres de cultura; são expressões que remetem a Patriarchi Prudý e Kislovôdsk, mas também aos muitos continentes, aos muitos oceanos, às muitas planícies, às montanhas, às muitas fronteiras e cercas, que, no espaço escolar, muitas vezes são nomeados como “acidentes geográficos”, mas que, na vida, rompem as linhas e a ilusão de uma superfície plana. Nenhum movimento, nenhum deslocamento é um caminhar sobre um mapa. São, antes, um encontro com o mundo em sua totalidade histórica e geográfica. Eis o *topos* que faz o ar denso se materializar em viva.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf)
- BULGÁKOV, Mikhail. **O mestre e a margarida**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- GATTAL, Zélia. **Anarquistas Graças a Deus**. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- LARA, Tiago A. **A escola que não tive...o professor que não fui...** São Paulo: Cortez, 1998.
- LOPES, Jader J. M. **Então somos mudantes: espaço, lugar e território de identidades em crianças migrantes**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação – UFF, 2003.
- LOPES, Jader J. M. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.
- LOPES, Jader J. M. Crianças e jovens em movimento: histórias e identidades no espaço brasileiro. In: VASCONCELOS, Vera M. R. de (Org.). **Educação da Infância: história e política**. Niterói: Eduff, 2011
- LOPES, Jader J. M. Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do vive. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (Orgs.). **EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. NEPIE/UFPR: Curitiba, 2020
- LOPES, Jader. J. M. **Terreno Baldio** – um livro para balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- LURIA, Aleksander R. **A mente e a memória** – Um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

- PORTEOUS, John D. Topocide: the annihilation of place. In: EYLES, John; SMITH, David M. (eds.). **Qualitative methods in human geography**. Cambridge: Polity Press, 1988.
- QUEIROZ, Rachel de. **O quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Martins, 1973.
- VIGOTSKI, Lev. S. **Obras escogidas** – Tomo IV. Madrid: Macchado Libros, 2006.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.



## 5.

### **Dentro da tragédia norte americana: a exploração da criança migrante latina na fumicultura estadunidense**

Soraya Franzoni Conde

#### **Introdução**

O objetivo deste artigo é refletir sobre a situação e a exploração da criança migrante latina nos Estados Unidos da América. Este escrito resulta da pesquisa de pós doutoramento desenvolvida entre 2020 e 2021 na *City University of New York (CUNY)*, sob supervisão da professora Anna Stetsenko no Programa de Pós Graduação em Psicologia e Educação Urbana. A pesquisa recebeu apoio e financiamento da Capes/ PRINT/UFSC, por meio de concessão de bolsa de estudos vinculada ao projeto “Repositório de Práticas Interculturais – REPI/UFSC”.

A pesquisa se desenvolveu meio à Pandemia COVID-19, quando a cidade de Nova Iorque se tornou o epicentro da pandemia. Tal situação exigiu a prorrogação da pesquisa de campo, bem como limitou a forma de coleta de dados e estudos, a qual passou a ocorrer, predominantemente, na modalidade *online*. Além de análises de relatórios da *Human Rights Watch*, estudos sobre capitalismo, colonialismo e cultura e entrevistas *online*, foi realizada uma pesquisa de campo com coleta de dados em propriedades agrícolas dos estados da Virgínia e da Carolina do Norte durante os meses de agosto e setembro de 2020, quando as taxas de contaminação da COVID-19 abaixaram nos Estados Unidos.

Durante toda a pandemia e a realização desta pesquisa de campo, percebemos como as famílias imigrantes latinas, embora estejam em situação ilegal, uma vez que não possuem visto para



trabalho nos EUA, constituem parte essencial da economia norte americana. Elas formam a majoritária força de trabalho empregada no campo, destacando-se a produção de fumo e também de alimentos. Os imigrantes são, portanto, imprescindíveis para manter e alimentar a vida nas grandes cidades, especialmente durante o forte *lockdown* gerado pela pandemia COVID-19. Por isso, é questionável que um trabalho essencial seja realizado por imigrantes considerados ilegais e ameaçados constantemente de encarceramento e deportação.

Este texto está dividido em três partes. Primeiramente, apresentamos o problema de pesquisa, com a questão do trabalho imigrante nos EUA. Nela, aparece a relação intrínseca entre capitalismo, colonialismo e exploração da força de trabalho imigrante. Em seguida, tratamos da especificidade do trabalho rural, destacando a fomicultura norte americana, na qual trabalhadores latinos/as, incluindo crianças, são explorados/as. Finalmente, de acordo com Meszáros (2009) e Stetsenko (2016), defendemos a necessidade de um posicionamento radical e ousado na pesquisa engajada, com vistas a denunciar e a mudar a situação da criança migrante (e de toda família) nos EUA. Se a realidade está em constante movimento e transformação, a direção das mudanças depende de nossos engajamentos prático-teóricos em direção à emancipação substancial humana.

## A exploração do trabalho imigrante nos Estados Unidos como expressão neocolonialismo

**Figura 1.** Mãos de crianças que trabalham na fumicultura norte.



*Human Rights Watch* arquivo (CONDE, 2020).

Iniciamos este artigo com a imagem acima, oriunda dos arquivos da *Human Rights Watch*, que analisamos durante a pesquisa de campo realizada na Carolina do Norte, em 2020. Nela, é possível observar as mãos das crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos manchadas pelo contato direto com a nicotina durante a colheita de tabaco. O contato direto com a folha de fumo gera uma doença chamada, no Brasil, “mancha da folha verde”, responsável pelo desenvolvimento de tonturas, náuseas, dores de cabeça e vômitos entre trabalhadores agrícolas. As folhas de fumo são recolhidas manualmente, ainda úmidas (para garantir a qualidade do produto), e, por isso, suas substâncias tóxicas são facilmente absorvidas pela pele. As crianças, devido à imaturidade física e ao corpo em formação, são ainda mais suscetíveis aos efeitos do excesso de nicotina. Conseqüentemente, apresentam efeitos colaterais mais intensos do que os adultos.

Os EUA é o segundo país mais rico do mundo, contando com uma economia sofisticada que possui grandes investimentos em pesquisas espaciais, na tecnologia 4.0 e na indústria bélica. Segundo Giroux (2016), o país tem muito dinheiro para oferecer educação de qualidade a todos os estudantes. O problema não é falta de dinheiro, mas seu direcionamento. “Os Estados Unidos gastam cerca de US\$ 960 bilhões em guerras e projetos relacionados à defesa. Na verdade, o custo da guerra em um período de dez anos será de pelo menos US\$ 3,7 trilhões e pode chegar a US\$ 4,4 trilhões” (GIROUX, 2016, p. 11)<sup>1</sup>.

Não obstante os dados acima, de acordo com *Human Right Watch* (2015), cerca de 300.000 a 400.000 crianças menores de 18 anos estão trabalhando nos EUA, a maioria sendo imigrantes latinas que residem no campo. Lá, é comum encontrar crianças trabalhando sem nenhum tipo de equipamento de proteção durante escaldantes verões, nos fins de semana e depois da escola.

Os professores, no dia a dia, percebem os efeitos relacionados ao trabalho precoce no corpo de alguns de seus alunos: cortes nas mãos, náuseas, insolação, queimaduras na pele, sonolência e cansaço. Os pais, geralmente oriundos do México, na mesma direção que nossas pesquisas descobriram no Brasil (CONDE, 2014; 2016; 2018; 2020), levam seus filhos para trabalhar porque precisam do dinheiro para comprar produtos básicos, e não porque acham que isso faça parte de uma cultura ou da boa educação. Os pais reconhecem que o trabalho está esgotando a infância das crianças e que isso é ruim para a saúde e o desenvolvimento, mas as famílias precisam de dinheiro para sobreviver e, nos EUA, as leis permitem que as crianças trabalhem no campo, desde que tenham a permissão dos pais.

Todos os anos, aproximadamente 10 milhões de imigrantes adultos chegam aos EUA para trabalhar no campo e 90% não têm documentos. Eles trabalham em condições difíceis, com baixos salários, por longas horas e sofrem diferentes formas de racismo. Vivem em acomodações precárias, mal ventiladas e com muitos insetos. O trabalho no campo é considerado um dos mais perigosos do país. Muitos trabalhadores sofrem de desnutrição, insolação,

queimaduras solares, doenças de pele e infecções causadas por péssimas condições de vida. As crianças, normalmente, trabalham para ajudar nas necessidades básicas da família, ou ainda trabalham sozinhas, por elas mesmas, quando os pais são deportados ou presos. Nesses casos, ficam ainda mais expostas à exploração e à violência, o que não é raro em relatos de meninas imigrantes latinas.

Justin Flores, vice-presidente do Comitê Organizador do Trabalho Agrícola (FLOC), em entrevista concedida em setembro de 2020, relatou as dificuldades de organização dos imigrantes em sindicatos e lutas por melhores condições de vida e trabalho:

Nosso trabalho é tão difícil no sindicato porque não temos uma legislação específica para reivindicar. Não temos direitos, salário mínimo, idade mínima, limite de jornada de trabalho ... O patrão pode pagar o que quiser e os trabalhadores podem trabalhar 10, 12, 14 horas por dia. Nas grandes cidades americanas a situação é muito diferente da do campo, pois existe uma legislação trabalhista específica para as áreas urbanas e rurais em cada um dos estados. A situação ilegal de muitos imigrantes contribui para a fraqueza das organizações sindicais e eles normalmente aceitam os piores salários e condições sem reclamar. (FLORES, J. Entrevista em setembro / 07/2020 apud CONDE, 2020).<sup>2</sup>

Após a entrevista acima, visitamos pequenas e grandes fazendas na Carolina do Norte, onde encontramos mais de 300 trabalhadores agrícolas oriundos do México. Durante nossa visita, todos eles estavam trabalhando sob os olhos e o controle de um supervisor. Viviam em alojamentos com quartos, cozinha e banheiro compartilhados. As acomodações estavam localizadas longe das cidades e da linha de transporte público. Quando precisavam de alguma coisa (como comida, remédios, roupas), tinham de esperar o transporte e a ajuda do patrão ou do encarregado. Ganham \$ 500 - \$ 1000 dólares por semana, e trabalham 10-12 horas por dia, 7 dias por semana. Alguns trabalhadores sazonais, que vivem em carros ou *trailers*, estacionam o carro/casa perto das fazendas para trabalharem todos os dias. Eles viajam a cada safra para diferentes cidades e fazendas em busca de empregos sazonais. Durante nossas visitas,

percebemos que o idioma é um elemento de distinção da origem social, pois os patrões falam apenas inglês, enquanto os trabalhadores falam apenas espanhol. No caso, a língua, como elemento constituidor da cultura, revela a classe e o lugar ocupados pelos sujeitos na sociedade.

A incrível contradição entre o elevado número de crianças imigrantes latinas trabalhando no segundo país mais rico do mundo evidencia uma forma contemporânea de colonialismo que ocorre dentro do Norte Global, e que não pode abrir mão da exploração da força de trabalho desde a mais tenra idade. Com isso, percebemos que o trabalho do imigrante é mais uma solução para a economia capitalista americana do que um problema, conforme comumente se afirma pelo o discurso conservador xenófobo da elite branca estadunidense. Segundo Marx (2013), o capitalismo é um vampiro que suga a força de trabalho desde muito cedo, e os trabalhadores são a parte essencial da sua acumulação.

Com base nos estudos sobre a acumulação primitiva do capital (MARX, 2013) e nas configurações atuais do sistema capitalista, entendemos que a antiga colônia britânica na América do Norte se tornou um dos países mais ricos do mundo por meio da exploração de negros (primeiramente) e do trabalho de imigrantes indocumentados, tal qual encontramos agora. A história de escravidão, do racismo e da migração no continente americano se funde com a própria história dos Estados Unidos, originando uma divisão social interna entre a elite branca, de origem europeia e protestante, e a imensa população negra e migrante, de países pobres. Estes últimos compõem a principal origem étnica da força de trabalho rural e urbana.

A forma contemporânea de colonialismo apresenta diferenças substanciais em relação ao período colonial das grandes navegações europeias. Não se trata mais de um período de acumulação primitiva do capital baseada na escravidão de índios e negros, mas de uma exploração do trabalho livre e imigrante, que ocorre não mais apenas nas colônias, em espaços distantes das grandes metrópoles colonizadoras, mas nos grandes centros do rico Norte Global.

Segundo Taylor (2018), o capitalismo é um sistema baseado na exploração de muitos por poucos privilegiados. Sua base está assentada sobre uma forte desigualdade social, que se utiliza de ferramentas requintadas para dividir a maioria explorada. Com base no mito da escassez, bem como se valendo do racismo e do colonialismo para espolar, explorar, dominar e escravizar, cria-se uma competição entre os explorados, colocando-os uns contra os outros. Divididos pela cor da pele, pela origem, pela religião ou pelo sexo, deixam de lado a luta unificada da maioria contra a minoria. O sentimento de privilégio confunde os brancos, que passam a não se identificar com as pautas dos não brancos. O inverso também ocorre, e não brancos também não se identificam com as pautas dos brancos explorados, ou dos membros da classe trabalhadora. As formas confundem e criam uma falsa aparência, que, no fundo, diante da fragmentação dos explorados, beneficia apenas os exploradores.

Conforme Conde e Cassiani (2021), a ideologia da supremacia branca tem surtido efeitos sobre os EUA, fato observável nos dados sobre violência, pobreza e qualidade de vida. Nesse sentido, Taylor (2018) mostra como, nos lugares em que a ideia da supremacia branca prosperou, o movimento trabalhista declinou e instituiu-se uma verdadeira guerra entre brancos e não brancos. Ainda segundo a autora, a forma como a teoria racial e a ideologia da supremacia branca foram implementadas nos EUA (sob fortes financiamentos da Fundação Ford) culminou na disseminação de uma abordagem superficial do problema racial, tomada pelo sentimento de ódio e pela competição entre brancos e negros.

É nesse sentido que Conde e Cassiani (2021) afirmam que as categorias “raça” e “classe” se entrecruzam, evidenciando que o fato de ser negro(a) ou imigrante não pode ser entendido fora do contexto e das relações sociais em que se vive. Tanto o Sul quanto o Norte Global compõem a manifestação contemporânea de colonialidade ou (neo)colonialismo. Conforme Quijano (2019, p. 151):

*La colonialidade es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y se mundializa a partir da América.*

Se, no passado, o colonialismo encontrava na escravidão de negros(as) e índios(as), no roubo de recursos naturais das colônias, no genocídio, no estupro e na violência contra mulheres e povos originários o elemento central da acumulação primitiva capitalista (MARX, 2013), hoje, as grandes metrópoles foram substituídas por grandes transnacionais, sediadas em países do Norte Global, cuja principal forma de valorização se dá nos mercado de ações e na exploração dos recursos naturais, da força de trabalho e das *commodities* nos países do Sul, a exemplo do que acontece na América Latina e na África. Com o crescimento do fluxo migratório internacional, sobretudo da população desempregada de países pobres, em crise ou em guerra, também se cria no interior dos países ricos do Norte Global um muro que divide o Norte – elite branca supremacista – e o Sul – latinos(as) e negros(as) explorado(as) e sem direitos garantidos, vítimas mais atingidas pela pandemia e daquilo que Mbembe (2018) chama de necropolítica.

Para Mbembe (2018), a necropolítica se caracteriza pelo poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Tal política executada por meio de sofisticadas tecnologias, usadas para controlar as populações pobres, consideradas uma ameaça social. Assim, “deixa-se” que alguns morram, enquanto outros são protegidos. O corpo “matável” é geralmente definido pelo critério da raça/etnia; logo, os não brancos são mais “matáveis” do que os brancos, independentemente da classe. O autor explica que o uso desse termo tem a função pedagógica de demonstrar, no mundo contemporâneo, as mais diversas formas com que se revestem as estruturas criadas para matar, controlar e destruir vidas. Ou seja, certas vidas valem mais do que outras, e aquelas que podem

ameaçar a manutenção do *status quo* e da propriedade privada capitalista devem ser controladas.

Mbembe (2018) afirma que quem morre mais são seres humanos pertencentes a grupos geralmente selecionados pelo critério biológico e com base no racismo. O mecanismo é sempre o mesmo: determinado grupo figura como inimigo nos discursos gerais – midiáticos, políticos e fictícios –; em seguida, seu extermínio aparece como solução para o que a burguesia intitula de paz. Assim, a violência é justificada como um “mal necessário”, ou melhor, como mecanismo de segurança e de manutenção da paz burguesa, assim como do direito à propriedade privada.

O mesmo poderia ser dito do controle policial e militar existente nas fronteiras dos EUA com México, da guerra norte-americana contra o Islã e da violência policial nas favelas e periferias do Brasil e do mundo, onde predominam populações não brancas. Nesse mesmo sentido, Conde e Vendramini (2020) apontam que a ocupação do espaço e do território não é neutra; é, ao contrário, expressão das forças sociais em disputa. Segundo Milton Santos (1993, p. 81), o valor de cada pessoa depende do lugar em que ela se encontra, visto que “[...] o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território”.

A partir de 2016, com Donald Trump na presidência dos EUA, o movimento conservador e a violência contra imigrantes e negros cresceram nos EUA. De modo geral, os movimentos conservadores, as redes sociais e os formuladores de políticas atribuem os problemas sociais aos imigrantes que chegaram da América Latina em busca de trabalho, sem dinheiro, com filhos e dependentes familiares. Depois de 2016, a administração Trump iniciou a política de tolerância zero com os imigrantes, separando as crianças dos pais e criando uma seção especial da ICE (*Immigration Customs Enforcement's*) para as crianças. Tal tragédia americana, forma real de racismo e neocolonialismo, traumatiza e preocupa milhões de famílias de imigrantes que sobrevivem à exploração, à violência, ao racismo, ao sexismo e às péssimas condições de vida e trabalho.



Para ilustrar nossas descrições e reflexões acima, citamos uma passagem de Jacob Soborof (2020), em seu livro *Separated: Inside an American Tragedy* (Separados: dentro de uma tragédia americana – tradução nossa). Na obra, o autor descreve milhares de situações em que crianças são presas e separadas das famílias dentro das ICEs, como o exemplo brasileiro abaixo:

Sou cidadã brasileira e estou buscando asilo nos Estados Unidos. Quando vim para os Estados Unidos, passei em minha entrevista inicial de asilo (“entrevista de medo”) e agora estou em processo de imigração perante um juiz de imigração para pedir asilo. Embora esta fosse a minha situação, fui condenado pela contravenção de entrar ilegalmente no país. Quando um guarda de fronteira se aproximou de mim pouco depois de eu entrar no país [em 26 de agosto de 2017], expliquei que estava pedindo asilo. Eu ainda fui processada. Passei 25 dias na prisão pela contravenção. Após minha sentença de prisão, fui enviada em 22 de setembro de 2017, a um centro de detenção de imigração no Texas, chamado Centro de Processamento de *El Paso* e, em seguida, fui transferida para o Centro de Detenção do Oeste do Texas, também conhecido como *Sierra Blanca*. Estou neste centro de detenção desde aquela data. Estou tentando prosseguir com meu pedido de asilo. Meu filho biológico, J., tem 14 anos e veio comigo do Brasil. Ele também está buscando asilo. Quando fui enviado para a prisão por minha condenação, meu filho foi tirado de mim e enviado para uma instalação em Chicago. Eu sei que a prisão não permitia que crianças ficassem com seus pais. Mas agora (saí) da prisão e estou na detenção de imigração desde 22 de setembro de 2017. Estou desesperada para me reunir com meu filho. Eu gostaria de ser solto com meu filho para que possamos viver com amigos nos Estados Unidos enquanto buscamos nossos casos de asilo. Mas se não pudermos ser libertados, gostaria que fôssemos detidos juntos. Eu me preocupo com ele constantemente e não sei quando o verei novamente. Falamos ao telefone apenas cinco ou seis vezes desde que ele foi tirado de mim. Eu sei que ele está tendo muita dificuldade em ser detido sozinho, sem mim. Ele é um garoto de apenas 14 anos que vive em um país estranho e precisa de sua mãe. Espero poder estar com meu filho em breve. Tenho saudades dele e estou com medo por ele ... (DECLARAÇÃO DE M.S.C. em ICE, março / 7/2018 apud SOBOROF, 2020)<sup>3</sup>

A indescritível tragédia acima, forma contemporânea do racismo e do neocolonialismo, tem acontecido com milhares de crianças, mães e famílias nos últimos anos. Em outubro de 2020,

durante a pandemia COVID-19, voluntários e advogados, nomeados por um juiz federal para identificar famílias separadas de migrantes, disseram não ter conseguido encontrar os pais de 545 crianças (60 deles menores de 5 anos), porque as famílias já teriam sido deportadas para a América Central sem suas crianças. As crianças, prisioneiras das ICEs infantis, como poderemos observar na imagem a baixo, sem parentes e familiares, deverão ser encaminhadas para o sistema de adoção norte americano.

**Figura 2.** Abrigo para crianças pequenas em Brownsville, Texas, em julho de 2018.



Crédito: Ilana Panich-Linsman para The New York Times 2018.

De acordo com Meszáros (2009), essa barbárie anuncia os limites absolutos do capital. A crise histórica proporciona um cenário para a luta e ação de movimentos revolucionários de emancipação social. A busca incessante por mercadorias baratas leva à exploração incomensurável da força de trabalho, a qual é considerada mais uma mercadoria a ser vendida. Por isso, as crises e reformas recentes dissolveram a regulamentação trabalhista, criando novas formas de empregos nas quais é possível encontrar a maioria dos imigrantes trabalhando ao redor do mundo: *ubers*, empreendedorismo, voluntários, autônomos, *freelancers*... No

mesmo sentido, Antunes (2009) afirma que o sistema tem tentado resolver as crises de forma pontual e específica por meio de reformas. No entanto, o problema estrutural está no cerne do sistema, que é impossível de ser reformado.

### **Crianças imigrantes podem trabalhar na produção de fumo estadunidense**

A produção de tabaco nos EUA ocorre desde 1600, compondo uma parte central da economia do país até a atualidade. A produção constitui a quarta do mundo, atrás da China, do Brasil e da Índia. Quatro estados americanos são os principais produtores: Kentucky, Carolina do Norte, Tennessee e Virgínia (HRW, 2015). Cerca de 12 grupos internacionais estão envolvidos no ramo, e o processo utiliza máquinas pesadas, tratores, esteiras, combinando padrões de produção *just in case* e *just in time*, misturando padrões toyotistas e fordistas. Dessa forma, como podemos observar pela figura abaixo, usa-se colheita manual em esteira, estufa automática, garantindo a padronização da qualidade e da forma do produto final, bem como grandes estoques que impulsionam o processo de venda.

**Figura 3 e 4.** trabalhadores latinos na colheita do tabaco



Fonte: CONDE, 2020.

Além disso, a produção acontece em grandes fazendas, com contratação de trabalhadores imigrantes, e não em pequenas propriedades familiares integradas à grande indústria fumageira. Conforme Rony, dono de uma fazenda com cerca de 250 trabalhadores mexicanos que visitamos na Carolina do Norte (CONDE, 2020), o tabaco brasileiro é mais barato do que o tabaco americano, e a China (principal compradora do fumo americano) tem preferido comprar a produção brasileira por causa do preço. Rony afirma que “a solução para o preço competitivo é contratar trabalhadores imigrantes porque eles aceitam trabalhar por menos. Os trabalhadores americanos querem ganhar mais”<sup>4</sup>.

Entre os trabalhadores imigrantes (maioria de países mexicanos e latinos), é possível encontrar crianças trabalhando e manipulando ferramentas perigosas, caminhando em partes altas, usando maquinários pesados e ganhando menos do que o salário do adulto. De acordo com a Human Rights Watch (2015):

“As empresas de tabaco não têm a responsabilidade única na proteção as crianças trabalhadoras do tabaco. O governo dos EUA falha totalmente na proteção das crianças. Como resultado, continua legalmente permitido que crianças de 12 anos sejam contratadas para trabalhar horas ilimitadas fora da escola em uma fazenda de tabaco de qualquer tamanho com permissão dos pais, e não há idade mínima para as crianças trabalharem em pequenas fazendas de tabaco” (HRW, 2015, p. 10)<sup>5</sup>

De acordo com Meszáros (2009), Estado, Capital e Trabalho formam uma tríade estruturada. O Estado não está fora do Capital, e será impossível criar uma nova sociedade sem resolver a exploração do trabalho e da mais valia. A criação de uma nova sociabilidade prescinde de uma nova sociedade e de outra forma de Estado, sem a acumulação de Capital nas mãos de uma minoria rica.

Nos EUA, assim como no Brasil, os riscos para as crianças são reconhecidos, mas o governo não atua para alterar o marco regulatório. Daniele (14 anos), durante entrevista, disse ao pesquisador da *Human Rights Watch*: “Ninguém perguntou a minha idade. Eles não se importam. Eles só queriam que as pessoas

trabalhassem (HRW, 2015, p. 7)”. Sofia (17 anos), na mesma senda: “Nenhum dos meus chefes ou empreiteiros ou chefes de equipamentos alguma vez nos disse algo sobre os pesticidas e como podemos nos proteger deles” (HRW, 2015, p.9).

Muitas famílias perambulam pelos estados americanos em busca de trabalhos sazonais. Elas residem em *Traillers* ou *Vans*, conforme ilustramos a seguir, na imagem coletada durante nossa pesquisa de campo. O preço dos alugueis, juntamente aos baixos salários recebidos, não possibilitam pagar por casas inteiras para residirem. Além disso, é comum encontrarmos mais do que duas famílias dividindo a mesma habitação. As precárias condições de vida impactam a escolarização, pois a necessidade de constantes mudanças, a vida difícil sem uma casa fixa e a necessidade de trabalhar atrapalham a continuidade de estudos entre crianças e adolescentes latinos/as.

**Figura 5.** Casas multifamiliares de migrantes latinos na Carolina do Norte



Fonte: CONDE, 2020.

Segundo Margareth Wurth, pesquisadora da *Human Rights Watch* entrevistada em agosto/2020, a situação do trabalho infantil é pior nos EUA do que no Brasil. Segundo a pesquisadora, durante a pandemia, a crise econômica afetou ainda mais as crianças, uma vez que o aumento do desemprego juntamente ao fechamento das escolas, aumentou a pobreza e a desigualdade social:

A questão envolvendo crianças que trabalham em campos de tabaco nos EUA é um grande problema porque elas trabalham de 10 a 12 horas por dia colhendo e absorvendo nicotina, o que as deixa doentes. Por isso é necessário mudar a lei do tabaco e a cultura de exploração em relação às crianças migrantes nos EUA. No passado, havia crianças negras trabalhando com os pais no campo. Agora, há crianças migrantes nessa posição. A legislação americana permite que crianças trabalhem em idades precoces, desde que seus pais concordem com ela. Na Carolina do Norte e na Virgínia, há crianças trabalhando na cultura do tabaco, mas no Tennessee temos muitas crianças trabalhando no cultivo de vegetais: batata-doce, abóbora, frutas vermelhas, milho. A mesma situação ocorre em diferentes partes do país. O pior deles, na minha opinião, é a cultura do fumo porque as crianças estão em contato com a nicotina, considerada tóxica. Além disso, as crianças e as famílias também estão expostas aos agrotóxicos e isso é uma questão seriamente complicada. Os pesticidas são espalhados nas fazendas próximas aos locais onde as crianças estão, e podem causar terríveis consequências para a saúde. Não estimamos exatamente quantas crianças estão trabalhando nas plantações. Neste momento, considerando a COVID-19 e as escolas fechadas, podemos imaginar que a situação econômica das famílias está pior do que antes. A economia está caindo, as pessoas perderam seus empregos. O covid-19 e a política conservadora estão afetando anos de progresso contra o trabalho infantil nos EUA. Desde 2017, podemos ver a desmontagem dessas regras. O diferencial do Brasil é a regulamentação. O Brasil tem uma regulamentação forte para crianças. Embora na realidade algumas crianças possam ser encontradas trabalhando, isso é considerado totalmente ilegal. Além disso, os trabalhadores agrícolas nos EUA não têm sindicatos para discutir suas lutas e organizar movimentos por melhores condições de trabalho. É muito difícil encontrar famílias e pessoas que queiram pensar e falar sobre esses temas, porque tanto a situação ilegal quanto a violência contra os migrantes latinos assustam os trabalhadores rurais. Este é um assunto muito delicado. (WURTH, M. Entrevistado em 25 / agosto / 2020 *apud* CONDE 2020)<sup>6</sup>

Os EUA não possuem uma legislação que proteja os trabalhadores do campo, nem as crianças do campo. Além disso, o risco de deportação, prisão e separação de suas famílias assusta os trabalhadores imigrantes. Durante a entrevista, Wurth (*apud* CONDE, 2020) contou-nos sobre sua última pesquisa de campo, em que encontrou crianças de 5 a 6 anos trabalhando. Desprovidas de qualquer restrição legal, as crianças imigrantes e suas famílias

encontravam-se nas piores condições de trabalho possíveis. Embora em muitas indústrias exista uma idade mínima para trabalhar (18 anos), nos campos americanos (em espaços distantes do chão fabril) essa restrição não é encontrada em lugar algum. Enquanto nos grandes centros urbanos, como Nova York, é ilegal trabalhar, nas áreas rurais, o trabalho infantil é permitido.

As normas justas de trabalho proíbem que crianças menores de 16 anos se envolvam em trabalhos agrícolas que o secretário do Trabalho dos EUA tenha identificado como perigoso. No entanto, os regulamentos do Departamento de Trabalho dos Estados Unidos (DOL) sobre ocupações perigosas não incluem nenhuma restrição para que crianças com mais de 12 anos realizem trabalhos que as exponham ao contato com plantas e folhas de tabaco. (...) De acordo com a lei, não há idade mínima para que uma criança comece a trabalhar na propriedade com a autorização dos pais. Aos 12 anos, uma criança pode trabalhar por qualquer número de horas fora da escola em uma fazenda de qualquer tamanho com a permissão dos pais, e aos 14 anos, uma criança pode trabalhar em qualquer fazenda sem a permissão dos pais (HRW, 2015, p. 14)

Como podemos ver, as leis são inconsistentes e violam as convenções internacionais sobre os direitos da criança. Entretanto, será que a legislação daria conta de resolver o problema do trabalho infantil?

Nos estudos que realizamos no Brasil (2014, 2016, 2020), percebemos que as crianças que trabalham estão situadas em famílias com renda de até 2 salários mínimos mensais. Também, a história do problema da exploração de crianças advém da necessidade da contribuição infantil para a renda familiar diante dos baixos salários. Com isso, torna-se possível compreender que o trabalho infantil não tem origem na ausência da legislação. Pelo contrário, conforme Marx (2013), a legislação é um instrumento útil para a reprodução do capitalismo, uma vez que ela regula a exploração da força de trabalho de forma a não destruir precocemente seu pressuposto (a força de trabalho). Ao discutir a legislação e regular formas “menos piores” e “mais toleráveis” de

trabalho, não discutimos a exploração da mais valia e passamos a nos centrar nas formas aparentes e fenomênicas do problema.

Associada à questão da escolaridade, está a saúde. De acordo com Yesenia (12 anos), com quem conversamos durante nossa visita na cidade de Kinston (principal polo fumicultor da Carolina do Norte), é comum sentir tontura, náusea, vômitos e desenvolver doenças de pele. Esses sintomas, oriundos dos efeitos da nicotina, estão relacionados ao contato direto com as folhas de fumo durante a colheita, a secagem e o empacotamento. Apesar das lavouras de fumo utilizarem máquinas duras, a parte mais importante do trabalho ainda é manual.

Quando visitamos algumas fazendas fumicultoras na Carolina do Norte e na Virgínia (CONDE, 2020), pudemos perceber a intensidade do cheiro do tabaco. Sentíamos tonturas e náuseas por mais de 24 horas após deixar o local de visita. É comum os trabalhadores reclamarem de perda de apetite, sono, doenças respiratórias, irritação nos olhos, calor extremo e dor de cabeça após o trabalho. Isso acontece porque a nicotina é tóxica e, durante o verão, quando as folhas molhadas estão na estufa, o cheiro se espalha pelo meio ambiente e o corpo absorve a substância tóxica mais facilmente. Além disso, em Kinston (Carolina do Norte), conhecemos muitos casos de trabalhadores imigrantes que estavam trabalhando com o salário atrasado e, por isso, manifestaram preocupação, porque a situação ilegal/indocumentada os deixa impossibilitados de reivindicações públicas e legais.

Por vezes, os relatos indicam que as crianças trabalham nos campos depois da escola e durante o fim de semana e as férias. Após o trabalho, sentem cansaço, o que acaba competindo com a dedicação aos estudos, às tarefas escolares, aos jogos, às brincadeiras e ao descanso. Assim, a cultura do trabalho aparece associada com a luta pela sobrevivência, contrariando discursos neoliberais meritocráticos que a defendem como atividade educativa enobrecedora. Obviamente tal defesa, baseada em experiências burguesas nas quais adolescentes acompanham pais empresários nos negócios sem que isso atrapalhe os estudos, o



lazer, os jogos, o descanso, a saúde, o desenvolvimento e a brincadeira, evidenciam a destruição precoce decorrente do trabalho destinado às crianças da classe trabalhadora.

### **Considerações finais**

A contradição entre o elevado número de crianças imigrantes trabalhando dentro do segundo país mais rico do mundo nos mostra a nova forma de colonialismo dentro do Norte Global, permitindo-nos afirmar sobre o trabalho da família migrante como uma solução cruel para as recorrentes crises que afetam a economia capitalista norte americana. Segundo Marx (2013), o sistema capitalista é um vampiro que suga a força de trabalho desde cedo, e os trabalhadores são a parte essencial de sua acumulação e reprodução. Segundo o autor, enquanto os filósofos apenas procuravam entender a realidade, o mais importante é transformá-la. Nesse sentido, não basta compreendermos a exploração das crianças e como os migrantes constituem parte essencial da economia capitalista – é preciso agir para sua superação.

Concordamos com Stetsenko (2019) sobre a necessidade de uma abordagem científica radical voltada a guiar agencia humana na direção da emancipação social substancial, em que todas as crianças possam ter infância. Não se trata de discursos científicos / humanistas / legalistas, mas de ações radicais amparadas por uma concepção de ciência engajada. Parafraseando Giroux (2016, p. 22), “Podemos viver tempos sombrios, mas a história está aberta e o espaço do possível é maior do que o que está em exibição”.

### **Referências**

ALLEN, Garland E. Essays on science and society: Is a new eugenics afoot? **Science**, v. 294, n. 5540, p. 59- 61, oct. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3o1TpEu>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo editorial (2009).

BURMAN, E. Power and politics in child development research. **Cambridge Encyclopedia of Child Development**, 2017.

CONDE, S. F. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**. UFSC. Florianópolis, SC: Editora em Debate. 2016.

CONDE, S. F. **FIELDS RESEARCH ON AMERICAN'S TOBACCO FARMS (REPORT)**. NEW YORK, USA. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13210>.

CONDE, S. F.; HERMIDA, J. Pedagogia Histórico Crítica e posicionamento ativista transformador na Educação Infantil. **HOLOS (NATAL. ONLINE)**, v. 8, p. 1-18, 2021.

CONDE, S. F.; SILVA, M. R. Persistência do trabalho infantil ou da exploração do trabalho infantil. **ROTEIRO**, v. 45(2020), p. 1-20, 2020.

CONDE, S. F., e S. CASSIANI. "I can't Breathe: Reflexões Sobre Colonialidade E Covid-19 a Partir Da Cidade De Nova Iorque, EUA". **Revista Interdisciplinar Em Educação E Territorialidade – RIET**, vol. 2, nº 2, julho de 2021, p. 286-03, doi:10.30612/riet.v2i2.13404.

GASPER, Phil. The return of scientific racism. **ISR**, [S. l.], Issue #110: Critical Thinking, 2 may 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39fC9Ys>. Acesso em: 20 set. 2020.

GIROUX, Henry. **Political Frauds and the Ghost of Totalitarianism**. **Truthout**, online, 2015. Available at: <Available at: <http://www.truth-out.org/news/item/32800-political-frauds-and-the-ghost-of-totalitarianism>>. Accessed on: 15 Mar. 2016.

GUTIERREZ, C; ROGOFF, B. Cultural ways of learning: individual traits or repertoires of practice. **Educational Researcher**, Vol. 32, No. 5, pp. 19–25. 2003.

GUTIERREZ, C.; CORREA-CHAVEZ, M. What to do about culture? In: **Lifelong learning in Europe**, v. 2, n. 3, 2006.

HRW (HUMAN RIGHTS WATCH) **Cultivar el temor** (la vulnerabilidad de los trabajadores agricolas inmigrantes frente y el acoso sexual en Estados Unidos). New York: Human Rights Watch, 2012.

HRW (HUMAN RIGHTS WATCH) **Fields of Peril**. Child Labor in US Agriculture. New York: Human Rights Watch, 2010.

HRW (HUMAN RIGHTS WATCH) **Teens of the tobacco fields** (Child Labor in United States Tobacco Farming). New York: Human Rights Watch, 2015.

HRW (HUMAN RIGHTS WATCH) **Tobacco's Hidden Children** (Hazardous Child Labor in United States Tobacco Farming). New York: Human Rights Watch, 2014. Disponível em:

<https://nycstandswithstandingrock.files.wordpress.com/2016/10/linda-tuhiwai-smith-decolonizing-methodologies-research-and-indigenous-peoples.pdf>

INGOLD, T. Beyond biology and culture. The meaning of evolution in a relational world. **Social Anthropology**, v. 12, n. 2, 2004, p. 209-221.

MARX, K. O capital. **Crítica da economia política**: livro I: O processo de produção do capital. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo, Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

McKinsey & Co (2022). **The richest countries in the World 2022**. Disponível em: <https://www.jagranjosh.com/general-knowledge/list-of-richest-countries-in-the-world-1637214709-1>.

MESZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo editorial. 2009.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOE, A. **Out of our heads**. Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness. Hill and Wang, 2009, p. 3-24.

QUIJANO, Anibal. **Em torno a la colonialidade del poder**. Buenos Aires: Edições del Signo, 2019.

ROGOFF, B. **The cultural nature of human development**. New York: Oxford University Press (Chapter 2: Development as

transformation of participation in cultural activities [p. 37-62] and Chapter 7: Thinking with the tools and institutions of culture [p. 236-258]). Blackboard, 2003.

ROGOFF, B., Dahl, A., & Callanan, M. The importance of understanding children's lived experience. **Developmental Review**, v. 50, p. 5–15, 2018.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SHIELDS, Stephanie A.; BHATIA, Sunil. Darwin on race, gender, and culture. **American Psychologist**, [S. l.], v. 64, n. 2, Special issue: Charles Darwin and Psychology, p. 111-119, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3fAR9Bp>. Acesso em: 20 set. 2020.

SMITH, L.T. **Decolonizing methodologies: research and indigenous people**. University of Otago Press, Dunedin, NZ, 1999, Chapters Two and Three (p. 42-77).

SOBOROF, J. **Separated: inside an American Tragedy**. New York, NY: Custom house. Harper Collins Publishers, 2020.

STETSENKO, A; SAWYER, J. Culture and Development. **SAGE Publications**: Thousand Oaks, EUA, 2016. Disponível em: <http://sk.sagepub.com/Reference/the-sage-encyclopedia-of-theory-in-psychology/i2130.xml>. 2016.

STETSENKO, A. **The transformative mind** (expanding Vygotsky approach to development and education). Cambridge, UK. 2017

TAYLOR, K. Y. **#From Black Lives to black liberation**. Chicago, Illinois: Haymarket Books. 2016.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. Raça, classe e marxismo. Tradução: Máira Mee. **Revista Outubro**, Rio de Janeiro, n. 31, 2º sem. 2018. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/2KAf4oW>. Acesso em: 20 set., 2020.

UNITED STATE DEPARTMENT OF AGRICULTURE ECONOMIC RESEARCH SERVICE. (2021). **Immigrant Farmworkers and America's Food Production**: 5. Disponível em: <https://www.fwd.us/news/immigrant-farmworkers-and-americas-food-production-5-things-to-know/>

VENDRAMINI, Célia; CONDE, Soraya Franzoni. Vítimas do Coronavírus: a classe trabalhadora migrante. **Portal Desacato**, [S.

l.], 30 abr., 2020. Disponível em: <https://bit.ly/39eW9dL>. Acesso em: 5 maio, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WILLIAMS, R. **Culture and Society**. New York: Columbia University Press, 1958.

## 6.

### **Infâncias Rom na Itália fronteiras morais, espaciais e políticas<sup>1</sup>**

Alice Sophie Sarcinelli

Tradução Maria Aparecida Antero Correia

Marisa<sup>2</sup> ensina há 30 anos em uma escola de um dos bairros periféricos mais degradados de Milão. Ensinou alguns anos para crianças das famílias mais pobres e desfavorecidas: filhos de migrantes meridionais que viviam em barracos e falavam somente em dialeto; crianças hospedadas em um dos mais antigos centros de primeiro acolhimento para menores; e, depois, as “segundas gerações” dos imigrantes, com menos condições econômicas. No entanto, a chegada das crianças “Rom”<sup>3 4</sup>, em 2008, foi para ela uma

---

<sup>1</sup> Adaptado e atualizado de SARCINELLI (2012).

<sup>2</sup> Por questão de anonimato, os nomes foram modificados. Um caloroso agradecimento a todas as professoras que compartilharam comigo a sua experiência, em especial: L.B., G.L., F.R., S.V. e E.B.

<sup>3</sup> Na língua Romàni, Rom é uma palavra que significa “ser humano”, subentendido como o ser humano da sua etnia, e ao contrário da palavra “gadjo” que é o ser humano de uma etnia que não é Rom. Todavia, o termo é comumente utilizado em substituição ao antigo termo “zingaro” (em desuso após perseguições raciais da época nazifascista, que presenciou o extermínio também da população “zingare” e nômade). Até hoje, essa categoria de ação pública é utilizada para referir-se às pessoas para as quais são direcionadas as políticas públicas diferenciadas, quer sejam Rom, Sinti, Caminanti ou não pertencentes a nenhuma dessas minorias, mas que são semelhantes em decorrência das suas condições de habitação.

<sup>4</sup> NOTA DA TRADUÇÃO: Manteremos a denominação “Rom” conforme apresentado no texto original, para não perder os aspectos contextuais que essa denominação adquire para esses grupos sociais na Itália. Quando a referência no texto for a palavra *zingaro* ou *gitano* (cigano de origem ibérica), a tradução utilizada

experiência nova, devido ao alarme social e ao medo criado em relação a elas, nunca antes visto

A própria Marisa, junto às suas colegas e aos pais, recebeu, não sem preocupação, a notícia da inscrição de algumas crianças Rom na escola:

Nós não sabíamos absolutamente nada dos Rom, a não ser aquilo que se sabe: que roubam, que são sujos, que se vestem de maneira diferente, que têm uma rainha dos Rom, e outras besteiras deste gênero. Então, chegaram estas crianças: estavam com os olhos baixos, no chão. Geralmente, uma criança que vem transferida de uma escola para outra dá um beijo na mãe, chora porque não quer se separar, pergunta “que horas vem me pegar?”; enquanto estas simplesmente não olhavam, não falavam, não reagiam. Então, aos poucos se descongelaram.

No final daquele ano, deve ter sido em maio, o pai de uma menina convidou todas as professoras para o acampamento para o batizado da filha. Eu não tinha tido a coragem de ir ao acampamento até aquele momento, porque de qualquer forma você entra na casa dos outros. E, então também te digo, por um pouco de medo porque: “Se for verdade que são delinquentes e sacam uma faca? ” Assim, daquela vez fomos em três. Mas, nos perguntamos: “lacramos as bicicletas ou não? ”, “Seguramos a bolsa com força ou não?”. Em resumo, os preconceitos os carregávamos dentro, então você percebe que os têm e termina aí, ou então se torna um ponto de vista estático, que é aquilo que quase sempre acontece.

Foi a primeira vez que vi as casinhas por dentro, que os vi cozinhar: eles queriam que eu visse todo o seu mundo. E foi belo: tinha as casinhas onde dormiam e depois um espaço comum, um pouco como as nossas fazendas do passado: um sofá surrado, uma mesa, alguns bancos, alguns carrinhos de bebê e várias coisas; as crianças corriam e brincavam e os adultos conversavam embaixo da sombra de uma árvore. Então, quando eu ia lá, era sempre tratada como uma convidada de respeito e colocavam sempre um tapete sobre o banco antes de eu me sentar.

Depois, em setembro, chegou a notícia da desocupação do acampamento. Eram trinta e seis crianças: vinte e seis na nossa escola e dez em outras escolas do bairro. Dissemos: “não podemos perder trinta e seis crianças

---

será como cigano, no sentido de também garantir uma identificação desse grupo social pelo público brasileiro.

assim”. Então escrevemos uma carta que foi assinada por metade dos professores e também pelos pais e por outras pessoas que não eram ligadas à escola, mas que se interessavam pelo assunto. E começamos a nos reunir, a incomodar com email e fax o *Comune*, os assessores, a Prefeitura, a arquidiocese, os jornalistas. Começamos a incomodar todo mundo! A partir daí não deixamos mais aqueles Rom sozinhos<sup>5</sup>.

A história de Marisa nos conta sobre algumas barreiras que, muito frequentemente, separam as comunidades ciganas da maioria da população. Também, mostra-nos como elas foram superadas e, desde então, como se iniciou um percurso comum. A escola não assusta mais os pais Rom e seus filhos; o acampamento se tornou um lugar de encontro; as mães Rom não são mais vistas como ladras de crianças, mas sim como mães com mais dificuldades do que as outras, embora com os mesmos desejos. No entanto, essa história é uma exceção à regra: na grande maioria dos casos, essas barreiras existem e têm uma longa história. Para compreender isso, se faz necessário entender quem são esses grupos e de que modo se formaram as barreiras espaciais, culturais e morais que colocam obstáculos à frequência escolar das crianças.

### **Rom: estrangeiros como os outros?**

Quem são os Rom? Quantos são? Difícil dizer ... pelo menos na Itália! De fato, a Itália é um dos países da União Europeia (junto com a Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Luxemburgo, Noruega, Holanda, Portugal, Eslováquia, Espanha Suécia e Reino Unido) que não identifica e não coleta dados oficiais sobre a população Rom, Sinta e Caminante (para citar todas as populações pertencentes às minorias ciganas presentes nesse país) (ROMA CIVIL MONITOR, 2020). No contexto europeu, as perseguições de caráter racial sob os regimes nazifascistas influenciaram fortemente a maneira de coletar dados do tipo étnico-racial. Por isso, na Itália, onde os Rom, Sinti e Caminanti foram vítimas de *porrajmos* – o

---

<sup>5</sup> Extrato de entrevista com professora da escola primária.



genocídio de Rom e Sinti (BASSOLI; BRAVI, 2013) –, raramente se podem encontrar dados sobre o número de minorias ciganas presentes no território, quiçá sobre suas características socioeconômicas, condições de vida e dados demográficos. É exceção o único estudo conduzido em nível nacional, o *Rapporto nazionale inclusivo dell'UE sul lavoro e l'inclusione sociale dei Rom in Italia* (Relatório nacional inclusivo da UE sobre trabalho e inclusão social dos Rom na Itália), publicado em 2011 pela fundação caritativa *Casa della Carità*, com dados de mais de 10 anos atrás. Em 2018, a *Associazione 21 luglio* estimou a presença de cerca de 25.000 Rom e Sinti que vivem em favelas formais e informais, representando 0,04% da população italiana (ASSOCIAZIONE 21 LUGLIO, 2019). Todavia, tal cifra se refere a uma porção da população Rom e Sinti, aquela mais precária do ponto de vista socioeconômico e, sobretudo, habitacional.

Apesar de ainda hoje se pensar comumente que os Rom sejam estrangeiros e nômades, metade deles tem a cidadania italiana e 80% é sedentária. Falamos de uma população muito jovem: 45% tem menos de dezesseis anos e 70%, menos de trinta. Isso se dá não somente devido à alta taxa de natalidade, mas também à esperança de vida, menor do que aquela dos países em vias de desenvolvimento, e à taxa de mortalidade infantil, maior do que todas as outras populações europeias.

A denominação “zingari” (ciganos) caiu em desuso, porque se tornou discriminatória. Tratava-se de um termo geral que indicava o conjunto das populações Rom, Sinti<sup>6</sup>, *gitane* e os inúmeros outros subgrupos, sejam italianos (Rom *abruzzesi*, sinti *piemontesi* e *lombardi* na Itália desde 1500)<sup>7</sup>, sejam estrangeiros (Rom de origem eslava e romena), imigrados do último século até hoje. São grupos muito heterogêneos, daí o termo *galassia di minoranze* (galáxia de minorias)

---

<sup>6</sup> Os Sinti são um grupo cigano que chegaram na Itália provenientes da Alemanha durante o século XIX. Vivem também na Alemanha, Áustria e França, onde são chamados de *manouches*.

<sup>7</sup> NOTA DA TRADUÇÃO: *abruzzesi*, *piemontesi* e *lombardi* se referem a povos oriundos das regiões italianas de Abruzzo, Piemonte e Lombardia.

(DELL'AGNESE; VITALE, 2007), e aquele de *mondo di mondi* (mundo dos mundos) (PIASERE, 1999). Além disso, cada uma dessas comunidades não se identifica quase nunca com o conjunto das comunidades ciganas, mas sim com a rede de famílias a qual pertencem. Apesar da diversidade, eles têm em comum a vontade de preservar o seu grupo através do matrimônio endogâmico e, sobretudo, o compartilhamento de estereótipos dos quais são objeto, bem como os atos de discriminação étnico-racial que deles derivam.

Desde a chegada na Europa no período medieval, os grupos ciganos conviveram com um processo de alterização, alimentado por estereótipos tanto negativos – incestuosos, desprovidos de Deus e de educação para a ancestralidade (PIASERE, 2005) –, quanto positivos – filhos do vento, desinibidos, sensuais (VITALE, 2019). As suas relações com as populações majoritárias foram marcadas não só por perseguições e tentativas de assimilação ou de distanciamento forçado, mas também pelo etnocídio e pelo extermínio durante a Segunda Guerra Mundial. Isso não os impediu, em alguns casos, de uma forte integração econômica e social, por exemplo, nas pequenas comunidades *abruzzesi*, onde tinham um trabalho como os outros habitantes do Norte da Itália; onde *giostrai*<sup>8</sup>, e outros sinti praticavam comércios itinerantes. Muito distante de serem cidadãos do mundo, desligados de qualquer contexto, eles eram bem radicados nas comunidades locais.

O mesmo vale para grande parte dos Rom imigrantes, que consideram o país de sua proveniência a pátria mãe não só do ponto de vista simbólico, mas também através das práticas sociais. De lá chegam periodicamente pessoas, bens materiais e artefatos simbólicos: membros das suas famílias, esposas para seus filhos, mas também gêneros alimentícios e produtos culturais (por exemplo, as novas canções que chegam da pátria mãe originária

---

<sup>8</sup> NOTA DA TRADUÇÃO. A *giostra* pode ser traduzida como o “carrossel” encontrado em parque de diversões. No contexto apresentado, refere-se a uma certa profissão exercida por grupos ciganos nômades que trabalham com espetáculos itinerantes. O *giostraio* (no singular), ou *giostrai*, no plural, são os ciganos que executam essa atividade laboral.

através de CD, Internet e de grupos musicais, que vêm para a Itália para trocar nos casamentos).

Os Rom imigrantes têm uma história de imigração, além de terem um modo de vida *trans-local*, e não de populações itinerantes<sup>9</sup>. Podemos designar transnacionais as famílias constituídas por redes familiares estendidas, nas quais os membros mantêm relações estreitas, mesmo quando espalhados por diferentes países.

Apesar disso, essas comunidades (sobretudo aquelas presentes na Itália há mais tempo) são bem radicadas na sociedade local, criando uma ligação duradoura com o território no qual se estabeleceram. Portanto, os conceitos de mobilidade e estabilidade devem ser relativizados. Eles, na verdade, representam os “pólos de um *continuum* de situações de vida em que é impossível identificar uma fronteira clara” (PIASERE, 2004, p. 12).

## A boa infância

Como foram e como são percebidos os Rom? O que provoca tanto alarme social? Como se veem reciprocamente Rom e Gagi<sup>10</sup> na sociedade italiana? Abordar a experiência das crianças Rom pode-se constituir como uma via privilegiada para tentar responder a essas perguntas.

As principais representações das crianças Rom os veem como indivíduos perigosos, ou como seres inocentes vítimas de uma educação ruim. Os seus pais são considerados maus educadores, ou pessoas imbuídas das melhores intenções, mas incapazes de exercer o

---

<sup>9</sup> Paolo Boccagni propõe o termo “trans-local” para indicar a participação transnacional dos imigrantes na vida cotidiana, por meio de orientações afetivas e práticas sociais na sociedade de origem, bem como naquela de assentamento. Segundo Leonardo Piasere (2004), pode-se considerar sendentária uma família que se desloca pouco e vive normalmente em um domicílio fixo não móvel e não transportável.

<sup>10</sup> O termo “gagè” é um vocábulo com o qual a língua Rom se refere às pessoas não Rom, qualificando tudo aquilo que não pertence ao mundo Rom.

próprio papel educativo. Essas representações foram utilizadas como justificativas para as ações contrárias aos grupos ciganos, sejam elas violentas, persecutórias ou assimiladoras. Mesmo não podendo falar de uma perseguição permanente, não se pode negar que a reprovação dos pais pela raça ou pela cultura, assim como as tentativas de reeducação dos pais Rom, são um traço constante da história dos Rom, que em alguns casos, persiste ainda hoje. Em particular, existiu uma forte condenação das práticas educativas das populações Rom, consideradas inadequadas em relação ao papel parental.

As representações dos Rom como pais ineptos e como crianças que perderam a infância foram alguns instrumentos utilizados para manter e reproduzir as fronteiras com a sociedade majoritária. No espaço público italiano, as crianças Rom são geralmente consideradas “fora da infância” (SARCINELLI, 2008), a partir do que a sociedade majoritária julga como uma situação moralmente repreensível e condenável. Essa concepção de infância Rom se baseia em alguns princípios de juízo, divididos entre a “boa” e a “má” infância.

No quadro a seguir, sintetizei os julgamentos e as observações mais comuns de dois pontos de vista diferentes: os dos adultos Rom e dos adultos *Gagi*, em relação à infância das crianças Rom:

<b>Visão dos não-Rom</b>	<b>Vivido pelos Rom</b>
Os pais Rom são incapazes de criar os filhos	Medo de que seus filhos lhes sejam tirados pelos serviços sociais
Os pais Rom não se ocupam de seus filhos	Ideia de que se deve deixar que os filhos aprendam por imitação, mesmo errando!
As crianças precisam ser reeducadas, para trazê-las de volta ao “bom caminho”	Transmitir os próprios valores e a própria cultura aos filhos

Como fundamento das diferentes “estratégias” educativas, encontramos duas caracterizações profundamente diferentes da infância: para os Rom, esta última é um período da vida do indivíduo que tem uma breve duração, enquanto para a grande

parte do mundo *gagio*, podemos certamente falar de uma “longa infância”, prolongada cada vez mais e privada de certos limites. Além disso, os Rom têm modalidades educativas peculiares, como possibilitar aos filhos aprenderem também com seus erros, de tentar imitar as ações dos adultos.

Vemos, assim, como as representações dos Rom os levam a ser geralmente considerados incapazes de criar seus filhos. Os pais Rom, cuja história foi marcada por séculos de políticas de reeducação e até de esterilização e distanciamento dos menores que eram dados para adoção, vivem no terror de que lhes tirem seus filhos. Tal medo decorre também do fato de que, às vezes, existem elementos objetivos pelos quais os Serviços Sociais poderiam empreender tais ações. Em outros casos, porém, foi verificado que os Serviços Sociais identificaram os menores Rom como menores maltratados, tendendo, assim, a colocá-los em orfanatos ou em adoção, como evidenciado pela pesquisa conduzida pela antropóloga Saletti Salza (2010). Ainda em outros casos, a negligência dos pais foi justificada pelo fato de serem Rom, como em uma recente sentença do Tribunal de Bolonha, que absolveu alguns pais Rom que não mandavam as crianças para a escola, “porque faz parte da sua cultura”.

Desse modo, as condições objetivas de algumas crianças Rom (relativamente ao abandono escolar, aos matrimônios precoces, à delinquência e ao trabalho infantil) foram generalizadas como um dado comum a todos os grupos, como uma característica essencial de sua cultura. Os Rom foram acusados de arrancar a infância de seus filhos e, ao mesmo tempo, de nunca os tornar completamente adultos, um estereótipo de longa história, conforme podemos notar por uma afirmação de 1871 de uma das primeiras associações de estudos ciganos, a Gypsy Lore Society: “a nação cigana representa de fato a infância. A infância da alma”. Essa representação lembra muito as modalidades que as sociedades ocidentais adotaram para desacreditar as outras culturas, em particular aquelas das sociedades indígenas e tribais.

## Crianças que brincam entre dois mundos

As novas gerações ocupam um ponto de intersecção entre a cultura de procedência e o mundo *gagio*. Os grupos ciganos, como minoria que sempre viveu imersa na sociedade majoritária, têm uma bagagem histórica de raízes de “competências interculturais” (DEARDORFF, 2009) que fazem parte da educação da prole por gerações. De fato, a sua sobrevivência se deve sobretudo à capacidade de gerir e de reproduzir as diferenças. Não por acaso, a sua língua expressa uma diferença cognitiva entre Rom e não Rom, chamados *gagi* em língua *romanès*. Essa distinção quase ontológica não os impede de estarem imersos nas sociedades locais; pelo contrário, é isso que os permite continuar a distinguirem-se, apesar de estarem continuamente em contato com a sociedade majoritária.

Para fazer isso, os pais transmitem aos filhos um forte sentido de pertencimento à comunidade, ao mesmo tempo em que os ensinam a esconder a própria identidade, se necessário. É sobre esses pressupostos que se baseia a prática educativa nas relações com as crianças, a quem é ensinado, pelos pais, a serem “equilibristas interculturais” (GRANATA, 2011), ou seja, a aprenderem e a respeitarem os códigos comportamentais da sociedade de minoria e de maioria das quais fazem parte.

Frequentemente, às crianças são dados dois nomes: um para usar com os *gagi*, e o outro na comunidade. Esse fator os ajuda a escolher a apresentação de si mais adequada a cada um destes dois mundos sociais. Além disso, as crianças aprendem as informações para compartilhar com os *gagi*, como também aquelas para esconder, sob a ótica de proteção da privacidade do próprio grupo. Eles aprendem que manter alguns segredos, ao custo de dar informações imprecisas, dizer mentiras ou permanecer em silêncio, longe de ser um comportamento reprovável, significa demonstrar fidelidade ao próprio grupo. As crianças crescem assim, imersas em uma encruzilhada de estilos educativos diversos, interiorizando múltiplos códigos culturais que devem, constantemente, negociar.

O quadro se torna ainda mais complexo se adicionarmos a caracterização de gênero: o contraste entre os dois mundos culturais é imediatamente evidente na comparação do papel das mulheres pelos comportamentos dos quais depende a própria moralidade da família inteira. Apesar disso, os valores e as estratégias dos pais não são automaticamente reproduzidos pelas crianças. Ao contrário, elas redefinem os limites sociais entre o eu e o outro.

Como se pode ver nas análises de Csordas (2009) junto a um grupo minoritário, este é um processo dinâmico no qual as crianças não dão como certo, nem assimilam passivamente os códigos da sua cultura de origem, mas os reinventam segundo seus próprios critérios.

### **O país dos acampamentos**

O elemento central que contribui para a exclusão social dos Rom, no que diz respeito à Itália, é sem sombra de dúvida a segregação espacial sem igual na Europa. A Itália foi, de fato, nomeada *campland*, o País dos acampamentos (ERRC, 2000). Os considerados acampamentos nômades italianos apareceram nos anos setenta, por um movimento de ativistas *gagi* pelo direito à paragem dos considerados nômades. Ainda que nascidas com as melhores intenções, essas áreas preparadas para paragens se tornaram acampamentos permanentes: o êxito das políticas dos entes locais foi, assim, a criação de um inédito regime de precariedade habitacional para tais grupos sociais (se pensa que a maior parte dos Rom imigrantes não tinha nunca vivido nas *roulottes*). Existem, hoje, vários tipos de acampamentos, como os campos ilegais mais ou menos tolerados; campos autogeridos, mas criados em colaboração com as autoridades locais; campos geridos pelas autoridades, em colaboração com ONG ou cooperativas sociais; e algumas áreas de estacionamentos de famílias que praticam uma vida semi-nômade (PIASERE, 2006).

Nos últimos anos, a fúria contra os grupos ciganos se difundiu em nível nacional e europeu. Uma onda de desprezo, de medo e de

ódio étnico os transformou, em pouco tempo, no grupo menos apreciado pelos italianos.

Impulsionando esses sentimentos, de 1998 em diante muitos governos locais (sobretudo nas grandes cidades) recorreram à violência institucional, aos despejos contínuos dos grupos mais precários e ao fortalecimento dos sistemas de controle e de exclusão nos acampamentos nômades.<sup>11</sup>

Embora os Rom tenham se tornado o “estrangeiro perigoso” por excelência, as políticas em relação a eles variam de cidade para cidade, dependendo do grupo. No decorrer dos anos, foram verificadas políticas muito pouco preventivas, assim como exemplos de boas práticas efetuadas pelos governos de ambas as coalizões (VITALE, 2009).

O crescente anticiganismo levou a um momento de politização extraordinária da questão Rom, resultando na declaração de parte do Conselho de ministros italianos pela emergência nômade de 21 de maio de 2008. Se até 2008 não existia uma linha política nacional, o decreto de 21 de maio (Declaração do estado de emergência em relação aos assentamentos das comunidades nômades no território das regiões de Campania, Lazio e Lombardia) marca a entrada na fase de politização extraordinária. Foi utilizado um dispositivo geralmente direcionado para gerir catástrofes naturais (atualmente usado durante a pandemia do COVID-19), que prevê a atribuição de poderes extraordinários aos prefeitos. Nesse caso, a utilização do

---

<sup>11</sup> Em 2006 assistimos aos primeiros episódios de violência no Opera, perto de Milão, e em 2007, ao homicídio de Reggiani, na periferia de Roma, por um suposto Rom romeno que fez explodir o racismo anticigano. A midiática e a politização da “questão Rom” lançaram as bases para uma declaração de emergência “nômade”, do último governo Berlusconi, em maio de 2008. Esse procedimento, frequentemente empregado em casos de catástrofes naturais, permitiu ao governo nomear uma série de comissários especiais em algumas cidades. As medidas para enfrentar “a emergência” foram o censo étnico e a coleta de impressões digitais. Uma tentativa de coleta de impressões digitais de crianças foi impedida, graças à reação de ONG e grandes instituições nacionais e internacionais.



dispositivo foi justificada pela suposta ameaça social e de segurança pública relacionada aos acampamentos Rom.

O ministro do interior na época, Roberto Maroni, da Lega Nord (um partido populista de extrema-direita, fundado em 1991, que entrou na coalizão de centro-direita no governo entre 2008 e 2011), requisitou um censo dos Rom com a coleta de impressões digitais (crianças inclusive). Tratou-se de uma solicitação muito forte em um país como a Itália, onde nem mesmo se procede a contagem das populações sobre base étnico-racial, nem a nomeação de alguns comissários extraordinários para a emergência nas cidades de Milão, Roma e Nápoles. O Estado de emergência foi, então, estendido a outras cidades, como Turim.

Sob o 4º governo Berlusconi (2008-2011), caracterizado pelo Estado de emergência, as políticas em relação aos cidadãos identificados como Rom foram, sobretudo, de caráter repressivo. Foi o período com o maior número de despejos de acampamentos ilegais, tipo favelas habitadas por Rom<sup>12</sup>. Entretanto, foi também o período de maiores retornos ao país de origem de imigrantes identificados como Rom, enviados em massa ao país de origem, por não terem os requisitos exigidos aos “novos europeus” (ou seja, os cidadãos dos países que entraram na União Europeia como a Romênia), necessários durante o período transitório para poder haver transferência a outro país da União Europeia.

A conjuntura política mudou significativamente em nível nacional depois da decisão do Conselho de Estado, que declarou ilegítima a emergência nômade em novembro de 2011 (BORTONE, 2016), e em nível europeu (PICKER, 2017) com a Comunicação da Comissão Europeia n. 173/2011, aprovada pelo Conselho da Europa, que convidou os Estados membros a elaborar estratégias nacionais para a inclusão dos Rom. Em concomitância a tal inversão de tendência, ocorre um declínio geral do interesse

---

<sup>12</sup> Por exemplo: a última administração da cidade de Milão (2006-2011) efetuou 500 despejos, sem uma política preventiva e sem levar a uma solução satisfatória para as partes sociais envolvidas.

coletivo pelos Rom: as tentativas de inclusão atraem menos atenção do que as formas de exclusão, ou são menos exploráveis pelas forças políticas ou pela mídia. Por mais que possa parecer contraditório, as tentativas de inclusão não substituem as formas de exclusão, mas se sobrepõem a elas.

A atualização da Estratégia nacional na Itália para o período 2012-2020 foi amplamente ignorada (PASTA, 2017), não impedindo nem em nível local nem em nível nacional, o uso (ou a ameaça de utilização) das medidas extraordinárias, muito mais interessantes do ponto de vista político do que as medidas de inclusão. Assim como em 2008, quando o governo italiano adotou o Estado de emergência para os nômades, em 2019 se propôs um censo dos Rom – prática que não é nova (HERMANIN, 2011). Nem a Estratégia de inclusão impediu os despejos – como aquele de Giugliano (Nápoles) em 10 de maio de 2019 – executados sem respeito às normas internacionais. Enquanto os Rom estão menos frequentemente no centro da atenção, vozes e violências contra os segmentos mais visíveis e vulneráveis da população Rom ainda prevalecem.

### **Fronteiras morais**

Os acampamentos constituem alguns espaços sistematicamente desvalorizados, que se tornam verdadeiros *enclaves* étnicos, aspecto que favorece processos de exclusão e isolamento. Piasere (2005) cunhou o termo “povos do aterro sanitário”, porque, na maior parte dos casos, os lugares descartados pelos *gagi* são os “ecossistemas” dessas populações, que, ao mesmo tempo, são vistas pelo exterior como produtores de resíduos.

Além da distância, do isolamento e das barreiras físicas que frequentemente separam os acampamentos do exterior, a percepção e o tratamento do espaço habitado contribuem para a formação de micro-fronteiras e de barreiras mentais quase imperceptíveis que delimitam as cidades. A estas podemos chamar de “fronteiras morais”.

Os acampamentos são rapidamente considerados pela sociedade majoritária como espaço imorais, e as barreiras, sejam elas físicas, simbólicas ou imaginárias, servem para proteger os cidadãos dos habitantes dos acampamentos, assim como para excluí-los da própria comunidade. Na maior parte dos casos, os espaços marginais são percebidos como “corpo estrangeiro, como um gêmeo do mal em relação ao bom estereótipo urbano de um bairro tranquilo e ordeiro” (FOOT, 2003, p. 161), ainda mais acentuado quando se trata de espaços habitados pelos Rom. Nesses casos, de fato, a relação entre lugares habitados, insalubridade e etnicidade é particularmente forte.

Além disso, os habitantes dos acampamentos não são geralmente reconhecidos como residentes verdadeiros, nem mesmo aqueles estabelecidos no território há decênios. Eles não são identificados nem por sua nacionalidade, nem pelo seu status de imigrantes ou de estrangeiros, mas como “nômades”. Eles não são tratados somente como “não-pessoas” (DAL LAGO, 2004) como outros imigrantes, mas como “cidadãos imperfeitos” (SIGONA; MONASTA, 2006). De fato, também os Rom e Sinti, cidadãos italianos que deveriam ter paridade de direitos e deveres como seus compatriotas, na realidade não os têm: categorizados como nômades, são submetidos frequentemente a medidas legislativas diferenciadas. Prova disso são as políticas públicas e os numerosos regulamentos destinados aos “nômades” e aos Rom.

### **Alunos Rom na escola**

A escola é um território que é tudo menos neutro para os jovens Rom<sup>13</sup>. Nas suas vivências, refletem-se as discriminações por parte da escola (consistindo, por vezes, em medidas ilegítimas por

---

<sup>13</sup> Sobre a escolarização dos Rom, pesa a herança das “classes especiais”, em vigor na Itália entre 1965 e 1982, que previam que os Rom entrassem, saíssem e comessem separadamente dos outros alunos. O projeto se baseava na teoria de Karpati e Saddo, conhecidas como “pedagogia cigana”, segundo a qual a escola deveria remediar a falta de educação dos pais nas comunidades ciganas (BRAVI, 2009).

parte da autoridade escolar, destinadas a limitar o número de escolares Rom por classe, ou à recusa da refeição gratuita), as resistências dos pais (*gagi* que frequentemente temem a presença das crianças Rom nas classes dos próprios filhos; pais Rom, cuja consideração do valor da educação escolar é às vezes baixa) e, em alguns casos, dificuldades econômicas e sociais.

Já que muitos deles não frequentam a pré-escola, quase todos chegam à escola primária sem os pré-requisitos necessários não apenas do ponto de vista didático ou cognitivo, mas também social. No início, a escola resulta em uma gaiola física, comportamental e psicológica. Os pequenos alunos Rom são catapultados no mundo *gagio*, no qual devem decifrar as regras implícitas. Essa é uma tarefa objetivamente difícil para uma criança de cinco ou seis anos, que se encontra em um ambiente frequentemente percebido como hostil pela sua família. Assim como as professoras, no início, acolhem a chegada dos Rom com certa preocupação, as crianças chegam à escola com medo e falta de confiança nas relações com os adultos que têm em frente. Como conta uma professora: “até que confiem, até que sintam que podem ser confiáveis, são como caixas fortes que não se abrem. Sentimos muito isso, e eu mesma vi nos primeiros dias”.<sup>14</sup>

Assim como as crianças devem decifrar o mundo social *gagio*, as professoras devem aprender a ler os comportamentos e as necessidades implícitas de seus alunos. Para facilitar esse processo, é importante fornecer aos professores uma série de informações que permitam a eles compreender e saber entrar na relação com tal público. Em Milão, foi criada a *Rete Rom e Sintì*, uma *network* de escolas voltada para coletar informações e dados estatísticos para favorecer a matrícula na escola e combater a evasão escolar. A cidade é dividida em quatro áreas, cada uma tem uma escola de referência com uma experiência de trinta anos com os Rom e os Sintì. As escolas de referência podem dar algumas respostas

---

<sup>14</sup> Extrato de uma entrevista em profundidade com uma professora da escola primária.

específicas às necessidades das outras escolas que, mesmo não tendo uma presença consistente de alunos Rom, de forma a obter medidas específicas como a facilitadora interna, têm necessidade de competências específicas. A essa rede se juntaram os *Polos Start*, promovidos pelo Ofício Escola Provincial, que propõem alguns instrumentos mais operacionais para compartilhar as boas práticas. Um exemplo são os cursos de formação para professores, que informam sobre os contextos de proveniência e as condições de vida, contextualizando-os numa dimensão cultural.

Isso permite aos professores compreender atitudes que, de outro modo, permaneceriam inexplicáveis. Também, permite-lhes estar ciente das necessidades específicas que às vezes não emergem. Desse modo, eles podem estruturar uma série de intervenções, não caindo em equívocos que geralmente interrompem drasticamente o percurso educativo. Em alguns casos, é necessário pensar algumas intervenções específicas do ponto de vista metodológico: por exemplo, às vezes, esses alunos sofrem de bilinguismo subtrativo: eles não adquiriram um número de competências suficientes na língua mãe, mas têm competências diversas em *romanès* e em italiano. Essas intervenções devem, antes de tudo, acompanhar a criança para aprender uma série de ritmos, de regras e de relações do estar junto aos outros, geralmente desconhecidas. Isso não significa renunciar aos objetivos formativos almejados com as outras crianças, mas, ao contrário, reconhecer uma série de necessidade das quais elas são portadoras e para as quais é necessário dar respostas operacionais e didáticas. Isto não deve levar, de outra parte, a separar as crianças Rom da própria classe, mas simplesmente criar alguns momentos voltados para a estruturação dos pré-requisitos necessários.

### **... Professoras *gagie* no acampamento**

Infelizmente, um bom acolhimento na escola frequentemente não é suficiente para conquistar a confiança da criança Rom. Então, como superar os muros criados entre professoras e crianças?

Vittoria, professora que acompanha há vinte anos a escolarização das crianças Rom, conta as várias etapas que percorreu. Antes de tudo, é preciso criar condições que permitam às crianças poder estar na classe junto aos outros. Ao contrário das classes especiais, hoje se insiste com firmeza que o objetivo final deve ser absolutamente a integração na classe e a relação com os pares. Para fazer isso, é preciso, antes de tudo, fornecer aqueles serviços que permitam às crianças que vivem em lugares com condições de saneamento muito precárias estarem apresentáveis em classe. Muito frequentemente, as crianças e os jovens se envergonham de ir para a escola sujos, não tendo a possibilidade de lavar-se no acampamento.

Em segundo lugar, é necessário construir algumas relações significativas com os adultos da comunidade. Isso favorece uma atitude de confiança por parte da criança. Comenta Vittoria: “Se a criança te vê no acampamento pelo menos uma ou duas vezes, você passa a fazer parte de seu mundo. Se te vê somente na escola, mesmo se você é uma pessoa extremamente acolhedora, é de toda maneira diferente. No início, eles se envergonhavam muito pelo fato de me encontrar no acampamento, que eu visse suas condições, porque vivenciam um profundo sentido de inadequação<sup>15</sup>.”

Além disso, os projetos de escolarização devem ser efetivamente ligados às políticas locais de inserção laboral, necessárias diante das fortíssimas discriminações que os Rom sofrem no trabalho. Isso é fundamental para o sucesso das políticas de escolarização, considerando que muitos grupos Rom não reconhecem a escola como um lugar educativo, já que esta transmite uma cultura que não pertence a eles. Ao contrário, a escola é valorizada pelas competências que transmite, na ótica de um percurso profissional.

A abordagem de Vittoria é diametralmente oposta àquela frequentemente adotada, que se propõe a delegar a relação casa-

---

<sup>15</sup> Extrato de uma entrevista em profundidade com uma professora da escola primária.

escola aos operadores sociais. Um exemplo pode esclarecer as duas diferentes abordagens, o do acompanhamento para a escola das crianças Rom. As instituições decidiram organizar o transporte do acampamento com um micro-ônibus, arriscando reforçar as barreiras entre os dois mundos e impedindo a possibilidade de encontrar, na porta da escola, pais Rom que acompanham os próprios filhos e os professores. Se é extremamente necessário organizar um sistema de transporte devido à localização do campo, é importante encontrar também alguns modos para favorecer as trocas entre os pais e os professores.

Esse tipo de percurso requer um empenho não apenas por parte das professoras, em grande medida voluntário. Não faltam projetos inovadores ativos sem a necessidade de investir grandes recursos financeiros. É o caso do *Comune de Casalmaggiore*, em que uma professora das escolas médias inferiores criou um projeto graças ao qual, por um certo número de anos, todas as crianças do pequeno acampamento Rom local frequentavam as pré-escolas até o superior (chegando, em alguns casos, a frequentar até os liceus), coisa muito rara para tais grupos. A escola foi o ponto de partida para criar algumas vias de comunicação. O *Comune* abriu os próprios espaços recreativos, as academias e outras estruturas, dando aos alunos Rom a possibilidade de participar de atividades extra-escolares. Além disso, organizou uma série de iniciativas para favorecer e incentivar as relações entre adultos Rom e *gagi*. Os jovens crescidos nesses anos, uma vez adultos, demonstraram ter um planejamento não presente nas gerações anteriores. Também, nos *Comuni* maiores, por um certo número de anos, foram investidos recursos neste sentido. Em ambos, no entanto, é necessário dar continuidade a essas atividades, baseadas sobre percursos de emancipação e resolução do problema estrutural da segregação espacial, a fim de não reproduzir situações que são resolvidas somente posteriormente.

## Conclusões

Neste texto, procurei mostrar as fronteiras morais que separam os Rom e os *gagi*. Elas foram o preço que os grupos ciganos escolheram pagar a fim de salvaguardar sua identidade minoritária. Em alguns casos, tanto os Rom quanto os *gagi*, contribuem para o processo de exclusão social e manutenção das fronteiras. Assim como seus pais são tratados como “cidadãos imperfeitos”, os filhos resultam em “crianças imperfeitas”, aos quais não são garantidos os mesmos direitos das outras. As instituições têm geralmente fechado os olhos diante dessas situações, deixando que os não-lugares onde estas populações foram relegadas se degradassem.

Em outros casos, ao contrário, foram criados caminhos: alguns pais não estão mais dispostos a pagar tal preço, e tentam percursos novos de inclusão, sem perder a própria identidade. Ao seu lado, algumas professoras contribuíram para realizar tais percursos, sob uma ótica propriamente intercultural que não cobra aos membros das minorias a perda das suas próprias origens, mas as valoriza dentro de um contexto de valores e perspectivas compartilhadas. As crianças e os adolescentes são geralmente os protagonistas dessas tentativas, fazendo “ponte” entre pais e professores e renovando as próprias estratégias de “equilibristas interculturais”, em grau de brincar com os próprios pertencimentos múltiplos e de traduzir concessões e estilos de vida diversos com extrema desenvoltura (GRANATA, 2011). A escola é a instituição que mais apostou na redefinição da natureza dos espaços e das relações entre os habitantes. São necessárias outras instituições para completar essa mudança, mas ela pode se colocar como a primeira a promover um modo diferente de conviver no interior da sociedade.



## Referências

- ASSOCIAZIONE 21 LUGLIO ONLUS. **Il margine del margine. Comunità rom ed insediamenti formali ed informali in Italia.** Rapporto 2018. Disponível em: <https://www.21luglio.org/rapporto-annuale-2018-i-margini-del-margine/>. Acesso em: 12 dez., 2021
- BASSOLI, M.; BRAVI, L. **Il Porrajmos in Italia.** La persecuzione di Rom e Sinti durante il fascismo. Bologna. I libri di Emil, 2013.
- BORTONE R. La policy europea per lo sviluppo delle Strategie nazionali di inclusione dei Rom: l'esperienza italiana. **Studi Emigrazione**, vol. LIII, n. 204, p. 607-626, 2016.
- BRAVI, L. **Tra inclusione ed esclusione.** Una storia sociale dei Rom e dei Sinti in Italia. Unicopli, Milano, 2009.
- CSORDAS, T. J. Growing up Charismatic: morality and spirituality among Children in a Religious Community. **Ethos**, [s. l.], v. 37, n. 4, p. 414-440, 2009.
- DAL LAGO, A. **Non Persone.** L'esclusione dei migranti in una società globale, Feltrinelli, Milano, 2004.
- DEARDORFF, D. K. **The sage handbook of intercultural competence.** Sage publications, California, 2009.
- DELL'AGNESE, E.; VITALE, T. Rom e sinti, una galassia di minoranze senza territorio. In: ROSINA, A; AMIOTTI; G. (orgs) **Identità ed integrazione.** Passato e presente delle minoranze nell'Europa mediterranea, Franco Angeli, Milano, p. 123-145, 2007.
- EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTER (ERRC). **Campland.** Racial segregation of Roma in Italy, Budapest, 2000.
- FOOT, J. **Milano dopo il miracolo.** Biografia di una città, Feltrinelli, Milano, 2003.
- GRANATA, A. **Sono qui da una vita.** Dialogo aperto con le seconde generazioni. Carocci, Roma, 2011.
- HERMANIN, C. 2011. 'Counts' in the Italian 'nomad camps': an incautious ethnic census of Roma. **Ethnic and Racial Studies**, vol. 34, n. 10, p. 1731-1750, 2011.

- PASTA, S. Rom: dopo l'“emergenza” a che punto siamo? **Aggiornamenti Sociali**, p. 739-753, 2017
- PIASERE, L. **Un mondo di mondi**: antropologia delle culture rom. L'Ancora, Napoli, 1999.
- PIASERE, L. **Popoli delle discariche**. Saggi di antropologia zingara. Cisu, Roma, 2005.
- PIASERE, L. **I rom d'Europa**: una storia moderna. Laterza, Roma-Bari, 2004.
- PIASERE, L. Che cos'è un campo nomadi? **Achab. Rivista di Antropologia**, vol. 8 n.6, 2006, p. 8-16.
- PICKER, G. **Racial cities**: Governance and the segregation of Romani people in urban Europe, Londres, Routledge, 2017.
- ROMA CIVIL MONITOR. Casa della Carità, Consorzio Nova Fondazione Romanì Associazione 21 Luglio Associazione Sinti Italiani Prato. **Rapporto di monitoraggio della società civile sull'implementazione della strategia nazionale di inclusione Rom, Sinti e Caminanti in Italia**. Individuazione dei punti deboli della politica di inclusione. 2020. Disponivel em: <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/basicpage/3034/rcm-civil-society-monitoring-report-3-italy-2019-eprint-it.pdf>. Accesso em: 12 dez., 2021.
- SALZA, S. **Dalla tutela al genocidio?** Adozione di bambini rom e sinti in Italia (1985-2005). Roma, Cisu, 2010.
- SARCINELLI, A. S. Maestre al campo rom (Teachers in a roma camp). In: Granata A. **Intercultura**. Report sul futuro, Città Nuova, Torino, p. 39-50, 2012.
- SARCINELLI, A. S. **Des gamins roms hors-de-l'enfance**. Entre protection et exclusion, Paris, Editions des archives contemporaines. 2021. Disponivel em: <https://eac.ac/books/9782813003881>. Accesso em: 12/12/2021
- SARCINELLI, A. S. **Enfants hors-de-l'enfance**. Enquête ethnographique sur le garçons de rue à Salvador de Bahia. Mémoire de Master Recherche en Sciences Sociales, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2008.

SIGONA, N; MONASTA, L. **Cittadinanze imperfette**. Rapporto sulla discriminazione razziale di Rom e Sinti in Italia. Spartaco, Santa Maria Capua Vetere, 2006.

VITALE, T. **Politiche possibili**. Abitare le città con i rom e i sinti. Carocci, Roma, 2009.

VITALE, T. Conflicts on Roma Settlements in Italian Cities: Normative Polarisation and Pragmatic Mediation. **Palaver**, vol. 8, n. 1, p. 29-74, 2019.

## 7.

### **Em pé nos semáforos: representações e análise interseccional de crianças migrantes na pandemia<sup>1</sup>**

Iskra Pavez-Soto  
Juan Ortiz-López  
Monique Ap. Voltarelli

#### **Introdução**

A pandemia de COVID-19 impactou a sociedade global, gerando uma crise que nos compele a revisar os fundamentos que sustentam a vida moderna. Vivemos numa época de incertezas; numa época de mudanças, ou uma mudança de época. No caso do Chile, a eclosão civil trouxe tensão ao clima social, resultando na interpelação das instituições políticas — as quais carregavam uma crise de legitimidade há um tempo — e levou o país a um processo constituinte. A pandemia acentuou a exclusão de grupos sociais como a infância migrante, que já se encontrava em condições de fragilidade.

Na região da América Latina, a pobreza geral aumentou 14,5%, e a pobreza infantil, 7,6% (CEPAL, 2020; UNICEF, 2021). As medidas de confinamento motivaram a criação de programas de ensino a distância, os quais tiveram dificuldades para serem desenvolvidos, devido à baixa qualidade do serviço de Internet, bem como à falta de equipamento. Além disso, houve um aumento no nível de desemprego e na taxa de trabalho infantil (UNICEF, 2021; CEPAL, 2020). Por outro lado, alguns fluxos migratórios se intensificaram: só na Venezuela, estima-se que mais de cinco milhões de pessoas migraram, dentre essas, famílias inteiras, com bebês, crianças e adolescentes, nas chamadas caravanas de migrantes (UNICEF,

2021). No atual contexto pandêmico, e com a recente promulgação da nova Lei de Migração no Chile, incrementaram-se os ingressos clandestinos ou por vias não habilitadas, principalmente de pessoas de nacionalidades venezuelana e haitiana (SJM, 2021).

No Chile, notificaram-se casos de crianças infectadas pelo novo coronavírus, algumas das quais morreram em decorrência da COVID-19 (DEIS, 2021). O confinamento afetou também as relações intergeracionais no interior das famílias, provocando altos níveis de estresse (CABIESES, 2020) e prejuízos no estado emocional e psicológico das crianças (CIPER, 2021). A distribuição de cestas básicas, mediante o programa nacional de alimentação escolar (JUNAEB), buscou amenizar o impacto da situação, mas o processo foi lento (MUÑOZ GARCÍA, 2020). Além disso, aumentou o número de denúncias por violência doméstica e maus-tratos a crianças e adolescentes.

A ausência de protocolos e programas para o acolhimento de migrantes e refugiados no continente também se acentuou com a crise sanitária (CEPAL-UNICEF, 2020). A falta de regularização administrativa e o desconhecimento dos direitos desses grupos geraram situações de maior exclusão (CABIESES, 2020). O informe da CEPAL (2020), sobre a pandemia de COVID-19 e a população migrante, alerta a respeito da vulneração dos direitos desses grupos, recomendando intervenções que priorizem as ações em prol das categorias de mulheres e de crianças. A demanda por esse tipo de intervenções aumentou no período de pandemia, exigência provocada, em parte, pela resposta fraca e atrasada das instituições responsáveis (CPHA, 2020). No debate público e acadêmico, os impactos da pandemia na infância tiveram pouca atenção.

Nesse cenário, o objetivo deste estudo é caracterizar, a partir de uma perspectiva interseccional, as representações sociais das mulheres interventoras ao redor da infância migrante durante a pandemia. Para isso, neste capítulo, num primeiro momento, exibimos o quadro teórico sobre as representações sociais da infância e sobre a perspectiva interseccional; em seguida, apresentamos a metodologia utilizada e examinamos os discursos

a respeito da infância migrante; discursos constituídos a partir das vozes das mulheres interventoras.

## **Quadro teórico**

A premissa dos estudos sociais da infância surge no norte global. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), promulgada no ano de 1990, contribuiu para o desenvolvimento desses estudos (HONIG, 2009). A infância é uma fase vital de socialização, mas tal desenvolvimento biopsicossocial terá de se manifestar em determinadas condições sociais ou sociológicas. Por isso, tal fase é compreendida como um conceito com densidade própria, como um fenômeno que está presente na estrutura social (macro), sendo igualmente atingido pelas variáveis econômicas, políticas, culturais e sociais de cada contexto. Trata-se de uma construção social relativa às diversas formas de ser criança (micro), considerando-a atora social, com capacidade de agência (GAITÁN, 2006; QVORTRUP, 2010).

No nosso estudo, refletimos a respeito da capacidade de agência das crianças migrantes a partir de uma perspectiva interseccional, tendo como material principal a própria memória das mulheres interventoras, em diálogo com a infância. Buscamos aprofundar as perspectivas a respeito da infância, tanto com relação ao presente (alteridade) como ao passado (pessoal). Para isso, assumimos a abordagem geracional, que permite identificar as diferenças e as correspondências entre as infâncias, e realizar análises comparativas entre os traços de uma geração atual e aqueles de uma geração de outra época (GAITÁN, 2006). O estudo sociológico da geração identifica a posição geracional dos indivíduos que nascem num determinado período histórico e que participam dos mesmos acontecimentos. Sem dúvida, a nossa será uma geração marcada pela pandemia.

Além disso, analisamos as representações sociais e os estereótipos da infância que circulam no mundo adulto, os quais transitam entre: a) Um paraíso perdido: fora do tempo, altamente idealizado, carregado de felicidade e de inocência, como

características principais da criança “Apolo”, ou um pequeno anjo (GAITÁN, 2006); b) O passado: dado que todas as pessoas passaram pela infância, são atribuídos sentimentos e se projeta a experiência pessoal (MAYALL, 2002); c) O futuro: devido à influência da teoria evolutiva, fixa-se a atenção no momento adulto, quando se abandona a infância, concebida como uma etapa moratória (GAITÁN, 2006); d) O irracional: alude ao ser humano selvagem, incivilizado, manipulador e explorador (“pequeno ditador”), a criança “Dionísio”, um pequeno demônio (GAITÁN, 2006).

As pessoas adultas, em geral, têm noções preconcebidas sobre a forma como as crianças deveriam se comportar (MAYALL, 1996). Assim, a infância representa um campo de saber e de poder em disputa (WILLIAMS, 1997), entre discursos e instituições (científicas, políticas, religiosas ou pedagógicas). A própria CDC contribui a essa disputa, propondo o princípio do interesse superior, definido vagamente como o máximo aproveitamento de todos os direitos (CILLERO, 2000). Apesar de reconhecermos os aportes da CDC na configuração das crianças como sujeitos de direito, também levantamos críticas a sua visão colonialista, familista e altamente idealizada, a qual não consegue abranger a diversidade de infâncias no mundo (PAVEZ-SOTO, 2012).

A infância como conceito “se constrói como objeto do discurso, ao tempo que se torna objeto de significação social.” (ZALDÚA; LENTA, 2011, p. 311 – tradução nossa). Contudo, “essas construções podem chegar até tal ponto de internalização, que são revestidas de uma aura essencialista, a qual invisibiliza precisamente os mecanismos de construção que a subordinaram.” (GALAZ, 2016, p. 2 - tradução nossa). Nesse sentido, o que conhecemos como processo identitário é o resultado de um processo de alienação discursiva que oprime os sujeitos, mas que também engendra condições da agência. Para o presente estudo, enfocamos a infância migrante desde o olhar das mulheres interventoras, com o interesse de observar as suas práticas de resistência discursiva. Como menciona Galaz, as interventoras são indivíduos que “não só exercem controle por meio da intervenção,

mas que também podem resistir e produzir mudanças.” (GALAZ, 2016, p. 5 – tradução nossa).

As categorizações mediadas por semióticas hegemônicas coocorrem direta ou indiretamente; portanto, a teoria da interseccionalidade, enquanto quadro analítico, permitiu-nos desvendar os mecanismos agenciais presentes nos discursos das mulheres interventoras. Uma tarefa fundamental à definição das categorizações foi a adesão do estudo à conceptualização de Collins e Bilge (2020). A interseccionalidade é aqui compreendida como um quadro analítico, uma forma de explicar a complexidade no mundo, nas pessoas e nas experiências humanas, observando as categorias de “raça”, classe, sexo-gênero, sexualidade, nação, habilidade, etnicidade e idade — entre outras — como elementos interrelacionados, que se amoldam mutuamente (COLLINS; BILGE, 2020).

Além disso, as opções e as práticas metodológicas são canais para a teorização interseccional (COLLINS, 2019), o que implica que o caráter interseccional das categorizações sociais requer constante reflexividade dos pesquisadores, para que se consiga desenvolver, assim, uma nova teoria. Misra, Curington e Green (2021) indicam que grande parte da pesquisa interseccional comparte um paradigma metodológico comum. Contudo, coincidem com Choo e Ferree (2010, p. 130) na ideia de que, apesar do impacto substancial da interseccionalidade nos estudos feministas, a abordagem tem sido “pouco utilizada” pelas ciências sociais.

Na nossa pesquisa, utilizamos esse quadro teórico para compreender as intersecções de distintas categorias a modo de resistência, isto é, para desvelar os discursos e as experiências enquanto resposta à categorização social. Na aplicação analítica do quadro, utilizamos os princípios teóricos da interseccionalidade propostos por Misra, Curington e Green (2021), que reformularam as bases apontadas por Collins e Bilge (2020). Estas duas últimas autoras argumentam que a interseccionalidade se centra em seis ideias chaves: a desigualdade, a relacionalidade, o poder, o contexto social, a complexidade e a justiça social. De acordo com a



reformulação dos princípios realizada por Misra, Curington e Green (2021), a análise interseccional deve considerar os princípios elencados a seguir.

**Opressão.** Segundo as autoras, os pesquisadores interseccionais buscam desvelar o processo pelo qual a opressão configura a experiência humana. Nesse sentido, coincidem com Collins (2000) ao argumentar que cada pessoa se ajusta a uma “matriz de dominação”, que organiza hierarquicamente as relações de poder. Isso inclui as políticas e as práticas estruturais; a vigilância e as hierarquias burocráticas; as ideologias hegemônicas e as práticas interpessoais e discriminatórias das experiências vividas cotidianamente. Assim, segundo Misra, Curington e Green (2021), a matriz de dominação não é neutra, mas reflete a opressão.

**Relacionalidade.** Os aspectos relacionais da interseccionalidade evidenciam que a opressão de alguns grupos está ligada à oportunidade de outros (MISRA; CURINGTON; GREEN, 2021). Nakano (1992, apud MISRA; CURINGTON; GREEN, 2021) exemplifica esse ponto com o caso ilustrativo das relações de subjugação das mulheres brancas estadunidenses. Estas, à custa de um trabalho mal remunerado feito por mulheres não brancas, podem usufruir de alguns privilégios, como as atividades de ócio e a oportunidade de realizar trabalhos mais bem qualificados. A respeito disso, Salazar Parreñas (2000) indagou sobre o trabalho doméstico das mulheres migrantes filipinas nos Estados Unidos e na Europa. Nesse estudo, a autora explora o modo como opera o privilégio nas comunidades de imigrantes e de nacionais, evidenciando que as trabalhadoras migrantes do Sul Global subsidiam os privilégios das famílias e das mulheres do Norte Global. Nesse sentido, como indicam Misra, Curington e Green (2021), o privilégio de um grupo está diretamente relacionado à desvantagem do outro.

**Complexidade.** A pesquisa interseccional deve reconhecer que todas as categorizações sociais da diferença se constituem mutuamente, não sendo sistemas separados de desigualdade (COLLINS, 1998, apud MISRA; CURINGTON; GREEN, 2021). Ken

(2008, apud MISRA; CURINGTON; GREEN, 2021) ilustra a complexidade com um exemplo simples: ela funciona como quando misturamos farinha, açúcar, ovos e manteiga; as medidas, o tempo e a forma nas quais se pretende cozinhar esses ingredientes darão a especificidade ao produto resultante. Desse modo, é impossível separar os fatores — neste caso, as categorias sociais —, mas deve ser reconhecido o intrincado processo que entre eles se desenvolve (MISRA; CURINGTON; GREEN, 2021).

**Contexto.** Os pesquisadores interseccionais devem dar atenção aos contextos específicos nos quais se manifestam o privilégio e a desvantagem (COLLINS; BILGE, 2020). Para além de compreender as categorizações sociais enquanto condições complexas que interagem entre si, é fundamental apontar que essas dimensões não representam uma experiência única de desigualdade (MISRA; CURINGTON; GREEN, 2021). Desse modo, a oscilação do poder pelas categorias acontece em condições específicas, que requerem uma conceptualização do privilégio e das relações de poder. Tal conceptualização se faz em referência ao tempo, ao espaço e ao lugar nos quais se concretizam as relações entre as categorias (COLLINS; BILGE, 2020).

**Comparação.** O método de análise interseccional considera a comparação como estratégia que permite observar as diferenças no uso do poder (MISRA; CURINGTON; GREEN, 2021). As autoras sugerem que esse processo, o qual acontece comumente nas análises qualitativas da pesquisa social por meio da iteração, deve considerar as relações mais notáveis para o foco da pesquisa, isto é, aquelas que possam oferecer respostas para as perguntas da problematização. Caso contrário, é provável que atender a todas as intersecções resulte em planos de pesquisa inviáveis.

**Desconstrução.** As autoras indicam que considerar as categorias como dimensões estáticas pode ser um risco na pesquisa interseccional. De fato, a sugestão das autoras aponta para manter uma posição analítica atenta à maleabilidade, à parcialidade e à fluidez das categorias (MISRA; CURINGTON; GREEN, 2021). A desconstrução, em consequência, opera como mecanismo

metodológico que permite iterar e reconstruir categorias, de modo que seja possível explicar o funcionamento da desigualdade (MISRA; CURINGTON; GREEN, 2021).

## **Metodologia**

Esta pesquisa surgiu no âmbito do acordo entre o grupo de pesquisa e uma Organização Não Governamental (ONG) que atende famílias migrantes. Tal acordo resultou na criação de um programa focalizado na infância migrante, considerando a agudização da sua vulnerabilidade na época da pandemia.

O estudo realizado foi de caráter qualitativo, desenvolvido por meio de um questionário autoaplicável de forma remota. Nele, são observadas as categorias de análise, a partir de perguntas abertas a respeito da representação social da infância migrante na pandemia: o que vem a sua cabeça quando lê “infância + migração + pandemia”? O contato com as interventoras foi realizado por meio da equipe diretiva da ONG, a qual enviou os questionários por via virtual.

Uma vez respondidos, os questionários foram salvos numa pasta eletrônica, que permitiu o acesso do grupo de pesquisa ao material. Feita a tabulação dos dados, organizamos uma oficina de retorno com a equipe de interventoras, na qual se mostraram os resultados preliminares. Na oficina, foi realizado também um exercício de interpretação coletiva dos pontos em destaque. Assim, no presente capítulo, apresentamos o processo de coleta, análise e discussão dos dados, partindo das perspectivas das interventoras, sujeitos participantes do estudo. A amostra é de caráter opinática, estratégica ou por conveniência (VALLES, 2003), seguindo os objetivos do estudo. Seguimos os seguintes critérios de inclusão: a) mulheres interventoras; b) idade: entre vinte e sessentas anos; c) nível de formação: técnica ou universitária; d) procedência: de distintos países; e) trabalhos em territórios de fronteiras e/ou cidades.

No total, participaram vinte e quatro mulheres. O grupo tinha uma idade média de 39 anos, composto por estudantes em estágios supervisionados, profissionais, técnicas e voluntárias de distinta

procedência, a saber, Chile, Colômbia, México, Haiti e Espanha. As mulheres, pertencentes a uma ONG, desempenhavam a função de interventoras nas regiões das zonas norte e centro do Chile, atendendo à comunidade migrante. O grupo manifestou não ter realizado intervenções focalizadas na infância migrante. Estabelecemos uma autorização escrita para participar no estudo, garantindo o respeito ao princípio de confidencialidade e anonimato. Os dados foram tabulados com codificação aberta por meio da análise do conteúdo (latente e manifesto); esse método nos permitiu realizar inferências replicáveis e válidas, indo dos textos aos contextos (KRIPPENDORFF, 2018).

## Resultados

Em primeiro lugar, apresentamos os discursos que configuram a situação da infância migrante na época da pandemia. Nesse conjunto de relatos, observamos como a criança é vista a partir da alteridade, vinculando a sua imagem ao signo de vulnerabilidade, dado o contexto de crise. Propomos uma aproximação biográfica (PUJADAS, 2000), buscando examinar a infância migrante como um contraponto no momento conjuntural atual, provocado pela pandemia. No trabalho de campo, surgiu uma categoria emergente em referência à linguagem inclusiva, dado que os questionários foram autocompletados com o uso do “@”, do “e” ou do “x” em substituição a alguma vogal. A utilização desse tipo de linguagem pelas mulheres interventoras poderia ser interpretada como uma forma de reescrever a sua própria história, ou *herstory* (SCOTT, 2003) – a história das mulheres (história local e plural), a contrapelo da *History* ou História (com inicial maiúscula) do Homem (singular); evidência da resistência interseccional no discurso.

## A representação da infância migrante na pandemia

A aproximação biográfica facilitou a emergência das expressões subjetivas, carregadas de emoções e, inclusive, de sentimentos que poderiam ser considerados “pouco intelectuais”, mas que permitem conhecer as imagens espontâneas que surgiam como primeira reação, isto é, como representações. O fato de poder escrever uma resposta viabilizou a oportunidade de realizar uma simbolização e de encarná-la, apesar de que essa preocupação possuía um correlato empírico, dadas as graves consequências da crise sanitária.

A UNICEF (2021) advertiu a respeito do ressurgimento do trabalho infantil na região da América Latina como um dos efeitos da pandemia. Esse fato é destacado nas respostas das interventoras como uma estratégia de subsistência diante de um contexto extremo, sendo avaliado a partir das afetações emocionais e intelectuais que tal situação de precariedade produz nas crianças. A imagem das crianças migrantes em situação de trabalho infantil nos semáforos da cidade reflete o momento atual de crise e de incerteza que atinge esse grupo social na pandemia:

As crianças que vejo nas ruas junto aos seus pais me vem à cabeça, em pé nos semáforos, vendendo algum produto para conseguir sobreviver. Sinto tristeza, sinto-me em dívida, pois o confinamento não dá a opção para el@s permanecerem em locais fechados; como sociedade os deixamos expostos. É triste! (32 anos, Chile, Zona Norte<sup>2</sup>).

O sentimento de compaixão é o primeiro a figura enquanto representação da infância indefesa e inocente diante de uma estrutura social indolente. A partir do quadro analítico interseccional proposto por Misra, Curington e Green (2021), uns dos cernes da análise que podemos observar, tendo em vista a perspectiva relacional, é a distribuição desigual do privilégio. A interventora reconhece que a situação atual propõe desafios maiores à complexidade das categorizações sociais. Em particular, o atual contexto de pandemia acentua as condições de

vulnerabilidade diante do exercício dos direitos, o que, neste caso, empobrece a vivência dos migrantes. Além disso, consideramos necessário evidenciar que tais condições são estabelecidas estruturalmente pela legislação migratória e pelos procedimentos para a sua execução. Isto é, a opressão que gera o corpo legislativo nacional repercute nas condições de vida e de acesso ao trabalho, ao cuidado e à educação, entre outros direitos, no caso das crianças. Diante disso, a interventora avalia a própria intervenção a partir da complexidade dos fatores sociais que influenciam na categorização da diferença, e, portanto, surgem, naturalmente, emoções de tristeza e desesperança.

Por outro lado, notamos que a instituição escolar apareceu como um dos espaços emblemáticos de socialização entre pares, além de, nos casos de grupos migrantes, ser um lugar propício para estabelecer vínculos de integração social: *“Solidão. Penso nos meninos e nas meninas sem vínculos com outrxs para socializar. Sem a possibilidade de ir para a escola e se encontrar com outros meninos e meninas para brincar.”* (32 anos, Chile, zona norte).

No discurso da interventora, a escola figura como um espaço de encontro entre pares. Ela aponta para os prejuízos que a falta de vida escolar, devido ao confinamento, tem causado nas crianças. Assim, são valorizadas as funções da instituição escolar: de oferecer cuidado e proteção social num cenário de crise, e de buscar melhores condições de vida diante de situações de pobreza e abandono. Além disso, reconhece-se que a situação da infância migrante, ao ser contemplada sob o signo da vulnerabilidade, gera uma visão negativa, a qual é agravada pelo cenário atual.

Nas respostas, também é evidenciado o olhar geracional capaz de ver as crianças como um grupo social que tem recebido pouca atenção por parte das instituições; fato demonstrado pelas complicações encontradas no acesso à educação a distância por crianças em situações de precariedade:

A primeira ideia que me vem à cabeça é negativa. Ao ler infância e migração, imediatamente penso em crise, em vulneração, discriminação e

violência (de distinta natureza). Além disso, se consideramos o contexto de pandemia, a vulneração aumenta, dado que a infância – até o momento – não tem sido um grupo prioritário, tem sido um grupo marginado na área da saúde, da educação, da prevenção, da recreação, entre outros. O grupo infantil migrante requer espaços seguros e propícios para a socialização, integração e desenvolvimento, espaços que atualmente dependem do acesso à tecnologia e a plataformas virtuais, ferramentas que muitas vezes não estão ao alcance das famílias migrantes.” (23 anos, Chile, Zona Norte).

“Penso na exclusão e na desproteção. As situações de migração e a informalidade associada a essa (em termos laborais, habitacionais etc.), somadas ao fechamento de creches e escolas, espaços de cuidado e desenvolvimento, e à falta de conexão à internet no lugar de residência, podem gerar situações de risco, além de um empobrecimento transversal nos setores populares durante a pandemia. O abandono do Estado é transversal à situação da pandemia, e, no caso da infância migrante, é ainda maior.” (30 anos, Chile, Zona Centro).

Como pode ser observado no discurso das interventoras, o papel da escola é conceptualizado como espaço de colaboração na formação das crianças. Sem dúvida, o papel da escola é fundamental, particularmente no âmbito da mediação e da inclusão da diferença (SZULC, 2015). As diferenças culturais na escola repercutem diretamente no aprendizado dos estudantes, tanto no campo abstrato como em termos concretos do cotidiano. Certamente, a classe, enquanto categorização social, compreende a distribuição desigual do poder e do acesso aos bens e aos direitos. A pobreza, desse modo, figura como um fator preponderante no acesso ao exercício de direitos sociais para nativos e migrantes.

Nesse sentido, as condições de vida das crianças migrantes, geradas pela pandemia de COVID-19, estabelecem desafios também no âmbito educacional, relativamente à democratização do acesso a ambientes virtuais. Embora as condições que permitem o acesso à educação sejam limitadas para todas as crianças, observamos que as interventoras reconhecem que essas oportunidades, no contexto atual, possam ser reduzidas ou aumentadas segundo os critérios de “raça”, idade e nacionalidade. Isto é, a pandemia tem acentuado os hiatos educacionais e de bem-

estar, dado que as necessidades básicas para o aprendizado e o cuidado não estão sendo garantidas.

Outro conjunto de relatos configura a infância migrante na clássica representação social vinculada ao futuro (GAITÁN, 2006). É conhecida a permanente preocupação pelo impacto que as diversas experiências da infância terão na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, existe a inquietação pela vida presente: *“Sinto medo pelo futuro dessxs meninxs. Vulnerabilidade. Exposição. Abandono social.”* (23 anos, Chile, Zona Norte).

A representação da infância está vinculada ao desenvolvimento e aos impactos que os episódios da vida das crianças terão no futuro, quando entrarem na vida adulta (QVORTRUP, 2010). *“Marcando gerações para o futuro, direitos vulnerados e pouca empatia e compreensão com o grupo implicado.”* (30 anos, Chile, Zona Norte).

Inferimos das palavras das interventoras que essa representação de infância, ligada ao futuro, é contextualmente influenciada. É possível que a temporalidade à que aludem seja, num sentido mais amplo, produto da sua reflexão pessoal a respeito do impacto do contexto sobre as condições da infância migrante na época de pandemia. Portanto, novamente, o contexto se transforma em veículo articulador da diferença, acentuando os hiatos de classe. Além disso, as interventoras apontam para o abandono estatal da infância migrante. Nesse sentido, a partir de um olhar fundado no princípio da opressão, compreendemos que as interventoras conferem ao Estado a responsabilidade pelo abandono enquanto um elemento hegemônico intencionado que incide na acentuação da vulnerabilidade.

A infância é uma fase do ciclo vital e um fenômeno sociológico, desenhado por distintas representações sociais. No seguinte relato, enuncia-se o conceito de “crise sanitária”, vinculado ao aumento das situações de risco para os grupos desfavorecidos, considerando que um número relevante de crianças se contagiou do vírus e que o desenvolvimento das vacinas específicas é recente:



O fenômeno da migração influi nos processos ou estágios do ciclo vital, como é o estágio da infância; influenciando os modos como esses se associam com a crise sanitária que estamos vivendo (ver múltiplos fatores tanto de proteção como de risco). Infância migrante e pandemia = inquietações e desafios. Infância migrante em tempos de COVID-19 = vidas e futuros em risco. (32 anos, Chile, Zona Norte).

É interessante observar o modo como as interventoras reconfiguram as categorizações sociais associadas à infância migrante. Por um lado, a interventora indica uma equação que manifesta a tensão entre os eixos idade, nação e habilidade, dado que a pandemia atinge as capacidades de participação social (UNICEF, 2021; CEPAL, 2020; FIOCRUZ, 2020). Por outro, observamos uma concepção da infância vinculada ao desejo de proteger uma vida futura nas suas condições presentes.

A condição de quarenta, referida por Ariès (1963), ou condição moratória, nos termos de Gaitán (2006), possui um correlato empírico, dado que hoje as crianças se encontram efetivamente em confinamento. Contudo, essa separação do mundo adulto, visível nas sociedades ocidentais e acentuada pela pandemia no caso migratório (CABIESES, 2020), desconhece a capacidade de agência que as crianças podem manifestar (GAITÁN, 2006; GARCÍA; MERIÑO, 2014). Nesse sentido, a interventora considera o risco gerado pela pandemia como um fator limitador para o futuro, deixando de lado as respostas e as experiências que as crianças têm no contexto atual. Acreditamos que, embora seja assumida a concepção de infância como grupo de sujeitos do “aqui” e do “agora”, tais sujeitos — as crianças — se encontram confinados no seu agir cotidiano. Sem dúvida, a compreensão da infância migrante deve ser reelaborada sob a luz do contexto atual.

Como buscamos mostrar até aqui, uma representação comum nos registros das mulheres interventoras se relaciona com o conceito de vulnerabilidade. Esse aspecto é comprovado pelas altas cifras de pobreza e exclusão, concretizando-se na vulneração dos direitos em tempos de pandemia (UNICEF, 2021).

Desigualdade diante de um quadro normativo que continua mostrando algumas dificuldades na garantia dos direitos.” (37 anos, Chile, Zona Norte).

Sufoco e vulnerabilidade (27 anos, Espanha, Zona Centro).

Abandono, precarização da vida, evasão escolar. (30 anos, Chile, Zona Centro).

Efeitos e consequências no estilo e na qualidade de vida. Exigências a respeito da adaptabilidade. É inevitável pensar nas crianças e nos adolescentes em situação de irregularidade, os quais se enfrentam a casos de vulneração dos seus direitos e de desproteção por parte do Estado (25 anos, Colômbia, Zona Norte).

Uma clara vulneração dos direitos da infância migrante no Chile pode ser observada na alta taxa de irregularidade administrativa, num cenário no qual o tema migratório é usado como manobra eleitoral, concretizando-se, inclusive, em deportações que chegam a ser televisionadas (SJM, 2021). Outra representação da infância migrante em situação de vulnerabilidade se vincula ao olhar geracional transnacional. Tal aspecto é concebido como um fenômeno que atinge o grupo total da infância migrante na região da América Latina, dadas as políticas de fechamento das fronteiras e a impossibilidade política e social de mobilidade:

As distintas formas nas quais foi atingida a comunidade migrante mais vulnerável pela situação de pandemia. Penso nxs meninxs venezuelanxs que tratam de cruzar a fronteira chilena junto aos seus pais, e nas autoridades que fecham as portas para eles. Penso nxs meninxs americanxs e mexicanxs que cruzam a fronteira, buscando encontrar seus familiares nos Estados Unidos, e que são deportados para o México, um país no qual as políticas migratórias são insuficientes; sem falar no perigoso que é morar no México sendo criança ou mulher.” (28 anos, México, Zona Centro).

Podemos observar que a interventora reconhece o caráter pluridimensional do risco e da vulnerabilidade. Isto é, os mecanismos estruturais e os cotidianos se estabelecem como um dispositivo de controle sobre o sexo-gênero e a idade-geração. A

partir de uma análise interseccional, compreendemos que a interventora reconhece o exercício da violência estrutural sobre os corpos das mulheres; violência que normaliza a vulneração dos direitos e evade a incorporação do sexo-gênero como elemento organizador da política pública. Comprovou-se que as crianças e os adolescentes migrantes podem ser vítimas de distintos tipos de violência sexual, desencadeando processos de polivitimização por motivos de sexo-gênero; essas situações, infelizmente, são altamente invisibilizadas (PAVEZ-SOTO e ACUÑA, 2019).

Outros relatos vinculam a vulnerabilidade da infância migrante ao papel social do sujeito de direito, a que correspondem espaços de participação, escuta e consideração dos seus pontos de vista:

Nas dificuldades de viver, com tão pouca idade, todos esses acontecimentos: deixar o país de origem, deixar a família, a escola, os amigos. Talvez nem foi perguntado para eles o que pensavam a respeito de sair do seu país. Além disso a questão viver na situação de pandemia por mais de um ano. Em quais circunstâncias vivem? Sem poder sair para brincar, talvez, sem internet para assistir as suas aulas, em contextos de superlotação etc. (57 anos, Venezuela, Zona Centro).

A partir da perspectiva analítica interseccional, o discurso crítico da interventora evidencia a invisibilização da infância migrante, por motivos econômicos e por falta de políticas públicas; essa realidade foi acentuada pela situação de pandemia:

Vulneração de direitos, instabilidade, desigualdade, esforço e valentia. Essas palavras me vêm à cabeça, pois acredito que a pandemia evidenciou tudo isso. As vulnerações dos direitos das crianças, produtos da desigualdade socioeconômica. Há crianças que permanecem em situações de exclusão, pois seus pais migraram e eles ficam sob a guarda de outros. Dado que nem o governo dos seus países de origem tem sido capaz de prover condições mínimas para uma vida digna, nem o governo do país de destino tem possibilitado a reunificação familiar (porque, afinal, a migração é um direito inerente a qualquer ser humano). Instabilidade, pois uma criança que migra de um país para outro, principalmente quando esse trânsito ocorre em diversas ocasiões, tem o risco de não ter estabilidade e de não viver uma infância plena." (26 anos, Haiti, Zona Centro).

Nas palavras da interventora, podemos observar que o conceito de classe se configura como um dos primeiros elementos organizadores do discurso. Nesse sentido, um dos fatores elementares incidentes na vulneração dos direitos é a construção da figura do migrante como sujeito cooptado pela condição socioeconômica. Isto é, o exercício do direito se compreende como privilégio da classe ao qual o migrante não pode ter acesso, especialmente nos casos de migração irregular. Esse impedimento é acarretado pelos grupos familiares completos, repercutindo profundamente nos processos de desenvolvimento infantil. Finalmente, encontramos uma visão da infância — e das suas representações nos níveis micro e macrossocial — autocrítica, a partir da abordagem geracional:

Penso nas formas de representação da infância, nas políticas e na mídia, em como o fenômeno migratório incide nas relações intergeracionais, no entrecruzamento das dinâmicas econômicas e políticas, principalmente no meio de uma crise social e sanitária. Penso nas suas histórias individuais e coletivas, nos grandes relatos e processos sócio-educativos no ato de sair de um lugar e chegar a outro” (30 anos, Colômbia, Zona Centro).

Outros relatos aludem à complexidade do momento atual com relação à vida infantil e à constatação da mudança de época, estágio no qual essa geração se encontra; tais relatos evidenciam a inevitável transformação cultural e mundial. Sem dúvida, será uma geração marcada pela pandemia, pois estamos diante de uma transformação cultural:

As combinações desses três elementos me suscitam as seguintes palavras: Adaptação, Mudanças, Processos, Aprendizagem, Amor, Paciência e Resiliência (23 anos, Chile, Zona Norte).

Penso na palavra desafio. Pois tanto a pandemia como a migração implicam uma mudança cultural com relação às formas de perceber, de ser e de estar no mundo. Sinto que se está construindo uma nova forma de estar no mundo (35 anos, Colômbia, Zona Norte).

A transformação a que aludem as interventoras implica, a partir do princípio relacional de análise interseccional, compreender que as categorias sociais da diferença não são estáticas, isto é, que devem ser entendidas na sua complexidade, de acordo com contexto. A forma como a infância migrante era concebida antes da pandemia precisa ser reavaliada.

Dadas as novas condições privilegiadas que hoje permitem a mobilidade de certos setores da população — situados preferencialmente em contextos de gestão bem-sucedida da pandemia —, a situação de outras mobilidades, como as que se dão em passos fronteiriços não habilitados, situa a população migrante num status inferior em comparação a outros grupos sociais. Em consequência, requer-se uma reelaboração dos processos migratórios. Os textos revelam uma narrativa trágica, que evidencia o lado mais obscuro dos efeitos da pandemia no nível social: crianças abandonadas pelos Estados, em situação de desamparo e extrema fragilidade, sendo atingidas por políticas pouco amigáveis. A infância migrante se configura como uma alteridade carente, vulnerada nos seus direitos e com urgente necessidade de ser reconhecida enquanto protagonista da sua própria *herstory*.

## **Conclusões**

A vulneração dos direitos sofrida pela infância migrante no meio da crise sanitária no Chile pode ser lida como uma manifestação macrossocial da sua desvantagem, ou da sua subordinação nesse complexo momento. A pandemia teve um impacto negativo na qualidade de vida presente das crianças, e poderá ter impactos negativos nos seus futuros. As mulheres interventoras da chamada “primeira linha social” mostraram alta sensibilidade diante da vulnerabilidade da população migrante e das dificuldades geradas para eles pela crise. Os relatos e as opiniões teceram tópicos temáticos ao redor das visões e das emoções contraditórias das interventoras, reflexos desse momento

de incerteza e de reconfiguração: solidão e vínculos, desigualdade e inclusão, risco e proteção, trauma e sufoco, mudança de época e mudança geracional.

Uma primeira constatação se vincula com a enunciação, o registro e o tom semântico utilizado para se referir à própria infância. Nas respostas, ao se referir à infância migrante como alteridade, observamos uma tendência das interventoras para o campo semântico de signos tais quais “vulnerabilidade”, “exclusão”, “futuro” e “risco”. Todavia, quando se enuncia em primeira pessoa, faz-se um nexos com as representações sociais relativas à idealização, à “felicidade”, ao “divino tesouro” e a uma pugna entre o material e o afetivo.

Sem pretender fazer um escrutínio dos fantasmas e dos traumas que podem estar presentes em cada experiência íntima, a ideia do estudo consistia em apontar para as vivências pessoais de infância enquanto referente no momento da intervenção em contextos de crise. Uma intervenção que se sustenta no método biográfico, impulsionada por ferramentas experienciais, não teóricas, que mantêm uma distância prudente da aura da objetividade. As interventoras também foram crianças, e essas vivências, referidas na sua enunciação, também estão presentes na práxis (talvez de modo inconsciente). Assim, a primeira imagem desenhada está vinculada a um processo de idealização; a própria infância é esse paraíso perdido, do qual fomos expulsas e ao qual jamais voltaremos. A própria infância é um relato impossível, carregado de afetos e de subjetividades: é a infância real, aquela das cicatrizes nos joelhos; é a infância ideal, aquela que nos sustenta como nossa biografia, e talvez, como um motor para o trabalho que desempenhamos.

Por último, a principal constatação do nosso estudo foi o processo de reconfiguração das representações sociais da categoria infância. A partir do prisma interseccional, o contexto, como princípio de análise, é primordial na época de pandemia e de pós-pandemia, dadas as relações de categorização social. Por exemplo, as condições precárias de vida em tempos de COVID-19 atingem o

status da população infantil migrante, aumentando a demanda pelas intervenções sociais. Esta pesquisa, realizada a partir do quadro teórico, metodológico e epistemológico interseccional, permitiu desvelar as tensões próprias do exercício do poder hegemônico. Sem dúvida, a perspectiva interseccional nos permitiu compreender de melhor forma a mobilização do poder pelo discurso das interventoras; compreender como elas atuam, projetam e resistem no campo da categorização social.

## **Agradecimentos**

Neste artigo, apresentamos os resultados do projeto interno de pesquisa DIRI n. 0002/2021 *“Intervención con infancia migrante en pandemia: representación y referente”*, financiado pela *Dirección de Investigación de la Universidad Bernardo O’Higgins*. Os autores expressam o seu agradecimento às mulheres interventoras que participaram no estudo.

## **Referências**

ACPHA. Technical Note Summary: Protection of Children during the COVID-19 Pandemic (English v.1). **Alliance For Child Protection In Humanitarian Action**, 2020. Disponível em: <https://alliancecpha.org/en/COVID19summary>. Acesso em: 18 ago., 2021.

ARIÈS, P. **Centuries of Childhood**. Londres, Inglaterra: Cape, 1962.

BOURDIEU, P. **El oficio de sociólogo**. Madrid, España: Cátedra, 2008.

BUTLER, J. **Lenguaje, poder e identidad**. Madrid, España: Síntesis, 1997.

CABIESES, B. **Encuesta sobre Covid-19 a poblaciones migrantes internacionales en Chile**. Informe de resultados completo. Santiago, Chile: ICIM, 2020. Disponível em: <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/3267/REPORTE%20FINAL%20ENCUESTA%20MIGRANTES%20Y%20COVID19.pdf>. Acesso em: 18 ago., 2021.

CARRASCO, C. Género y valoración social: la discusión sobre la cuantificación del trabajo de las mujeres. **Mientras Tanto**, n. 71, p. 61-79, 1998.

CHOO, H. Y.; FERREE, M. M. Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study. **Sociological Theory**, v.28, n. 2, p. 129–149, 2010.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PERIODÍSTICA (CIPER). Criar y crecer en tiempos de COVID: cómo la pandemia ha deteriorado el bienestar de madres, padres y niñas/os. **CIPERCHILE**, 2021. Disponible em: <https://www.ciperchile.cl/2021/04/05/criar-y-crecer-en-tiempos-de-covid-como-la-pandemia-ha-deteriorado-el-bienestar-de-madres-padres-y-ninas-os/>. Acceso em: 18 ago., 2021.

COLLINS, P. H. **Intersectionality as Critical Social Theory**. Durham, NC: Duke University Press, 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Intersectionality**. Canada, Montreal: John Wiley and sons, 2020.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). Los efectos del COVID 19: una oportunidad para reafirmar la centralidad de los derechos humanos de las personas migrantes en el desarrollo sostenible. Informes Covid 19. **CEPAL**, 2020. Disponible em: [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46353/S2000618\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46353/S2000618_es.pdf). Acceso em: 18 ago., 2021.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) & FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). Los efectos del Covid-19, una oportunidad para reafirmar la centralidad de los derechos humanos de las personas migrantes en el desarrollo sostenible. Informe del Primer Diálogo virtual. **CEPAL**, 2020. Disponible em: [https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/informe\\_dialogo\\_virtual\\_migracion\\_internacional\\_0.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/informe_dialogo_virtual_migracion_internacional_0.pdf). Acceso em: 18 ago., 2021.

DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICAS E INFORMACIÓN E INFORMACIÓN DE SALUD (DEIS). Descripción Epidemiológica de Niños, Niñas y Adolescentes con COVID-19. Chile. 2020-2021.



Informe Epidemiológico. **MINSAL**, 2021. Disponible em: [https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2021/04/Informe-epidemiológico-COVID-19-en-niños-niñas-y-adolescentes\\_SE\\_9-11\\_2020-2021.pdf](https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2021/04/Informe-epidemiológico-COVID-19-en-niños-niñas-y-adolescentes_SE_9-11_2020-2021.pdf). Acceso em: 18 ago., 2021.

FIOCRUZ. Crianças na pandemia COVID- 19. **Fiocruz Brasília**, 2020. Disponible em: [https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as\\_pandemia.pdf](https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as_pandemia.pdf). Acceso em: 18 ago., 2021.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). Midiendo el impacto de la COVID-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina. **UNICEF**, 2021. Disponible em: <https://www.unicef.org/lac/media/20556/file/Midiendo%20el%20impacto%20de%20la%20COVID-19%20en%20los%20ninos%20y%20ninas%20menores%20de%20seis%20años%20en%20America%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>. Acceso em: 18 ago., 2021.

GAITÁN, L. **Sociología de la Infancia**. España, Madrid: Síntesis, 2006.

GALAZ, C. J.; RUBILAR DONOSO, M. G. Experiencias profesionales en intervención psicosocial: el ejercicio narrativo como metodología de reflexividad y vigilancia epistemológica. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 9, n. 1, 2018.

GALAZ, C. Producciones narrativas: la agencia y reflexividad en las prácticas de interventoras sociales. **Memoria FAHCE**, 2016. Disponible em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8441/ev.8441.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8441/ev.8441.pdf). Acceso em: 18 ago., 2021.

GARCÍA, A.; MARIÑO, K. **Agencia y construcción de identidad en niños con enfermedad respiratoria crónica**. Tesis de máster. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 2014.

GILLIGAN, C. **La ética del cuidado**. España, Barcelona: cuadernos de la Fundació Víctor Grifol i Luca, 2003.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis: An introduction to its methodology**. Londres, Inglaterra: Sage publications, 2018.

MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood**. Thinking from children's lives. Philadelphia: Open University Press, 2002.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, n. 18, p. 211-250, 1988.

MISRA, J.; VAUGHANMCCURINGTON, C.; MARY GREEN, V. Methods of intersectional research. **Sociological Spectrum**, v. 41, n. 1, p. 9-28, 2021.

MUÑOZ GARCÍA, P. (Des)protección de los derechos de la infancia en el contexto de la pandemia. **Anales de la Universidad de Chile**, n. 17, p. 289-301, 2020.

NÚÑEZ TORREALBA, C. **Linguistic ideologies within social representations in the identity of an EFL learner**: A multi-case mixed study of Chilean adult learners of English. Tesis de Magíster en Lingüística Aplicada al Inglés como Lengua Extranjera, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021.

PAVEZ-SOTO, I.; ACUÑA, V. Niñas migrantes en Chile: Vivencias en torno al acoso callejero y violencia sexual. **Revista Señales, Servicio Nacional de Menores**, v. 21, n. 2, p. 36-47, 2019. Disponible em: [https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2020/02/Revista-Senales-21\\_13-02-2020.pdf](https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2020/02/Revista-Senales-21_13-02-2020.pdf)

PUJADAS, J. J. El método biográfico y los géneros de la memoria. **Revista De Antropología Social**, 2000.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

SCOTT, J. El género: una categoría útil para el análisis histórico. IN: LAMAS, M. (Comp.). **El género**. La construcción cultural de la diferencia sexual. México, DF: UNAM-PUEG, [1986] 2003.

SERVICIO JESUITA A MIGRANTES, SJM. Migración en Chile. Anuario 2020. Medidas Migratorias, vulnerabilidad y oportunidades en un año de pandemia (Nº2). **Migracion en Chile**, 2021. Disponible em: <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>. Acceso em: 18 ago., 2021.

SZULC, A. Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. **Anthropologica**, n. 33, p. 235-253, 2015.

TORO CASTILLO, B. Intervención Social y SENAME: Análisis crítico de discursos de mujeres interventoras. **Revista Trabajo Social**, n. 93, 2020.

VALLES, M. **Técnicas cualitativas de investigación social**. España, Madrid. Síntesis, 2003.

WILLIAMS, R. **Marxismo y literatura**. España, Barcelona: Península, [1977]1997.

## **PARTE II**

### **Infâncias em mobilidade: acolhimento, escolarização e direitos**



## 8.

### Breve ensaio sobre apatridia, infâncias inexistentes e o direito à educação no Brasil

Katia Cristina Norões  
Maria Walburga dos Santos

#### Os Homens - XVI

O fatigado, o órfão  
das multidões, o eu,  
o triturado, o do asfalto,  
o apátrida dos restaurantes repletos,  
o que queria ir mais longe, sempre,  
não sabia o que fazer na ilha,  
queria e não queria ficar ou voltar,  
o vacilante, o híbrido, o enredado em si mesmo  
aqui não teve lugar: a retidão de pedra,  
o olhar infinito do prisma de granito,  
a solidão redonda o expulsaram:  
foi-se com suas tristezas para outra parte,  
regressou às suas agonias natais,  
às indecisões do frio e do verão.  
Obra: A rosa separada - Pablo Neruda.

#### Uma introdução sobre a apatridia no Brasil

Entre as definições sobre as condições e os deslocamentos populacionais na contemporaneidade, a relacionada à apatridia traz complexidades e compreensões que ainda extrapolam “não ter uma nacionalidade e/ou cidadania”.

Como exemplo, no sítio do Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), há importantes definições para melhor compreendermos tais complexidades. A primeira insere-se nas diferenciações pertinentes ao campo jurídico ou de

status social, no qual a pessoa apátrida não tem a mesma condição de uma pessoa migrante ou refugiada. No entanto, em casos de deslocamentos forçados por conflitos armados, violências e/ou perseguições políticas, religiosas, ambientais, etc., a condição de refugiado(a) também poderá ser aplicada às pessoas apátridas.

Há, ainda, a possibilidade de perda de nacionalidade por diferentes motivos, o que incorrerá na condição de apatridia. Como exemplo, há a extinção de determinado país, quando os cidadãos e cidadãs perdem a sua nacionalidade. O mesmo se dá em casos de promulgação de legislações discriminatórias relativas a determinados grupos sociais (étnicos, religiosos, identitários), que restringem ou mesmo lhes negam a nacionalidade e cidadania.

Embora tenhamos legislações, acordos e regulamentos internacionais que dispõem sobre os direitos fundamentais das pessoas em condição de apatridia, no Brasil, ainda temos poucas produções que extrapolam a letra da lei, conforme discorre a área do Direito. E, ainda, tratam-se de produções que estão restritas aos campos de conhecimento que se relacionam há mais tempo com o tema, como o do direito e das relações internacionais. Sendo assim, nosso objetivo torna-se traçar relações com o campo da educação e das políticas educacionais, tendo em vista as dinâmicas pungentes nos grandes centros urbanos ou principais locais de recepção e acolhimento de pessoas em contextos de deslocamentos.

Em específico, ao pensarmos a respeito das demandas das crianças, temos o chamado “princípio do melhor interesse da criança”, que já circula e é discutido desde 1959, quando é mencionado na Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Todavia, apenas no fim dos anos de 1980, em cenário de discussão da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), seria assim veiculado, em seu artigo terceiro: “Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o melhor interesse da criança.” Esse escrito significa que as crianças são prioridade frente às políticas públicas ou mesmo em se tratando em

instituições privadas ou sociais, considerando-se os países signatários desta Convenção.

No caso dos estudos sobre a apatridia e as infâncias, considerando especificidades das crianças desde bebês, são subsumidos os direitos que são base dos acordos internacionais, tais como: saúde, moradia, educação. As crianças, pela ausência de nacionalidade, também são apartadas da cultura, costumes, língua e outros aspectos relacionados à sua existência e ascendência, seja por consanguinidade ou por pertencimento ao território geográfico de nascimento. Pode-se dizer que há um rompimento geracional, cultural e social, em suas dimensões materiais e imateriais, considerando o acervo de memórias, sentimentos, saberes, preferências, que são experimentados em coletividade. A determinação jurídica de apatridia desencadeia afastamento, perda de referências que confrontam a construção de subjetividades e reconhecimento de alteridade. Sem laços familiares ou afetivos reconhecidos ou assegurados, a condição de apátrida fomenta exclusão: sem reconhecimento por parte das instâncias jurídicas e políticas, a criança (ou a pessoa) não possui um vínculo legal com o Estado, está em condição de inexistência.

Em outras palavras, como nos lembram Rodrigues-Vazques, Ávila-Hernandes e Santos (2020), apátrida é a pessoa que não tem nacionalidade, todavia, “existe um vínculo estreito entre possuir uma nacionalidade e o exercício de fato e real dos direitos humanos”<sup>1</sup> (RODRIGUES-VAZQUES; ÁVILA-HERNÁNDEZ; SANTOS, 2020, p. 209). Apontam-nos os autores que os estados, via de regra, ao menos de forma normativa, anunciam a proteção e a garantia de direitos em âmbito nacional e internacional, mas no caso de apátridas, tais direitos não são garantidos, uma vez que são pessoas “em uma situação de marcada vulnerabilidade, que não contam com nenhum Estado que lhes proteja” (RODRIGUES-VAZQUES; ÁVILA-HERNÁNDEZ; SANTOS, 2020, p. 209). Sem a nacionalidade, apátridas estão excluídos da gama de direitos sociais e políticos. Essa

---

<sup>1</sup> Trechos em livre tradução do espanhol



situação atinge diretamente às crianças, frontalmente desconsiderando o “princípio de melhor interesse da criança”.

Identificamos, ainda, necessidades devido à diversificação de motivações que compõem os fluxos migratórios anteriores e posteriores à pandemia mundial (NEPO-UNICAMP; IBGE, 2010; CENSO ESCOLAR, 2021). Tratam-se de dinâmicas internacionais que contribuíram para que a condição de apatridia chegasse, em 2021, aos documentos curriculares da cidade de São Paulo, junto às condições de migração e refúgio. Assim, com ineditismo, o “Currículo da Cidade: povos migrantes” trouxe conceitos e contextualizou as diferentes formas de mobilidade humana, o que contribui, mas não elimina as dúvidas quanto à implementação do direito à educação para a pessoa na condição de apatridia, ou sobre como operacionalizar o acesso à escolarização para as pessoas advindas de contextos ainda pouco discutidos pela área da Educação.

Tal condição ainda está cercada por dúvidas, que partem da gestão pública até a matrícula da criança ou adulto, tanto nas redes públicas quanto nas privadas. Afinal, como receber a diversidade sem incorrer na homogeneização de procedimentos e ações? Por isso, partimos de uma sequência de documentos nacionais e internacionais com a finalidade de reafirmarmos os direitos das pessoas em condição de apatridia, considerando os diferentes e recentes entendimentos trazidos pelas legislações brasileira e internacional.

### **Bases legais: entre o local e o global**

Até 2017, o Estatuto do Estrangeiro – Lei 6.815/1980 –, legislação elaborada durante a ditadura militar, definiu a vida de imigrantes, refugiados e apátridas no Brasil. Entre o final do século XX e início do XXI, nas produções que se debruçaram sobre a condição de *estrangeiros* neste país, já era pacífico que tal legislação estava completamente dissociada dos princípios apregoados pela Carta Magna de 1988 e demais dispositivos infraconstitucionais, anteriores e posteriores a sua promulgação (WALDMAN, 2012).

Em específico, no que se refere ao direito à educação pública, vale ressaltar que a Lei 6.815/80 estabeleceu como condicionante ter registro e documento de estrangeira(o) no Brasil, estando toda a tramitação da matrícula até o acesso à escola sob a supervisão do Ministério da Justiça. Às instituições públicas de educação, como as outras, competiam-lhes notificar o poder judiciário sobre a composição e a atualização de dados relativos aos estrangeiras(os) no Brasil, ou seja, também contribuiriam para um sistema de controle do estrangeiro no país.

Para a pesquisadora Tatiana Waldman (2012), esse dispositivo teve como função principal a separação entre quem teria ou não o direito à educação. Assim, a finalidade principal desta lei foi o controle e a fiscalização total de estrangeiras(os), bem como a imputação de penalidades para as pessoas que não portassem exclusivamente o documento expedido por instituições brasileiras. A partir destes pilares, foi institucionalizada a exigência de documentos expedidos pelo Estado brasileiro às pessoas de outras nacionalidades.

Outra característica que definiu o Estatuto do Estrangeiro foi a ausência de distinções entre as pessoas em deslocamento, ou sob as diferentes condições que as caracterizam. Assim, todos eram apenas *estranhos*, aqueles que não são um de nós: os estrangeiros. Entre as distinções comuns às tratativas internacionais, como imigrantes, refugiados e apátridas, observamos que, sobre o último, o Estatuto do Estrangeiro o mencionou apenas no Art. 55, inciso I, quando afirma que é possível conceder passaporte “ao apátrida e ao de nacionalidade indefinida”.

Portanto, para pessoas sem a nacionalidade reconhecida por algum Estado, estando na condição de apatridia, havendo um registro, uma identificação e sendo comunicado ao judiciário, o Estado brasileiro “poderia” conceder-lhe um passaporte – o que seria, no mínimo, contraditório para uma Lei que sequer diferenciava o status, ou a situação e condição migratória. Observamos, nesse sentido, que, durante a pesquisa documental para compor este artigo, ainda não foram encontrados registros

sobre a expedição de passaporte para apátridas com base no Estatuto do Estrangeiro ou mesmo sobre o direito à educação para crianças e jovens apátridas até a promulgação da Lei 13.445/2017.

Por fim, um traço fundamental do Estatuto do Estrangeiro, que infelizmente ainda demonstra uma tendência local e mundial de criminalização do ato de migrar, foi a sua real contribuição para a criminalização da pessoa em contextos de deslocamentos, em oposição aos acordos que já apontavam para a recepção, acolhimento e integração, sob a perspectiva dos direitos humanos.

Há relevância em resgatar esse histórico para enfatizar as incongruências da legislação brasileira, até recentemente em vigência, em relação aos acordos internacionais, desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), e frente às tratativas e acordos posteriores fundamentados nos direitos humanos. Citamos, nesse viés, os avanços já ocorridos nas Convenções propostas em Assembleias Gerais das Nações Unidas (ONU), ocorridas na década de 1950: a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados e dos Apátridas (1951) e a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas (1954). Neste artigo, vamos nos atentar à última, que foi a primeira a reconhecer as implicações e especificidades trazidas pela ausência de uma nacionalidade, e por, também, vislumbrar um compromisso dos Estados para reduzir essa situação e para instituir garantias e direitos aplicáveis a todas as pessoas apátridas. Além disso, recomendou aos Estados Partes o desenho e a implementação de políticas públicas que facilitassem a naturalização das(os) apátridas.

Em termos de definição, segundo a Convenção de 1954, Art. 1, apátrida “designará toda a pessoa que não seja considerada por qualquer Estado, segundo a sua legislação, como seu nacional.” (ACNUR, 1954, p. 01). Assim, entende-se que a nacionalidade ou a cidadania da pessoa pode ser determinada com base nas leis de um país onde a pessoa nasceu ou onde seus pais nasceram.

Em relação ao direito à educação, campo que mais diz respeito à condição das crianças e dos jovens apátridas, a Convenção de 1954 dispôs, em seu Art. 22, que:

1 – Os Estados-Contratantes concederão aos apátridas o mesmo tratamento que aos nacionais em matéria de ensino básico. 2 – Os Estados-Contratantes concederão aos apátridas um tratamento tão favorável quanto possível e, de qualquer modo, não menos favorável que o concedido aos estrangeiros em geral nas mesmas circunstâncias, quanto ao ensino, que não o básico e, em particular, no que se refere ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, diplomas e títulos universitários emitidos no estrangeiro, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo (ACNUR, 1954, p. 07).

Sobre acesso à educação pública, lembramos que o Estatuto do Estrangeiro inibiu, ou tornou-se subsídio para proibir, a matrícula de crianças e jovens estrangeiros no Brasil (MAGALHÃES, 2010; WALDMAN, 2012; NORÕES, 2018). Contudo, o excerto acima apontou para a extensão dos direitos à educação para apátridas desde a educação básica até o ensino superior, bem como a concessão de bolsas de estudo e o reconhecimento de diplomas e títulos universitários, considerando o binômio formação e trabalho como fundamentais para a garantia da dignidade humana.

Devido à definição de um número mínimo de países que o ratificassem, o Estatuto dos Apátridas entrou em vigor apenas em 06 de junho de 1961. No Brasil, foi ainda mais lenta a adesão, visto que foi ratificado através de um Decreto Legislativo nº 38, de 05 de abril de 1995; foi registrado e ratificado junto à ONU em 1996; e entrou em vigor somente após a promulgação do Decreto 4246, de 22 de maio de 2002.

Por conseguinte, no início do século XXI e 48 anos após a primeira Convenção, o Estado brasileiro passou a ter obrigações em resguardar os direitos fundamentais previstos no Estatuto dos Apátridas. Esse foi apenas mais um exemplo que endossa o que foi apontado por Waldman (2012), sobre uma existência de uma série de legislações nacionais e sobre a anuência e ratificação de acordos internacionais promulgados pelo Estado brasileiro, a partir de 1988, que já resguardavam e reconheciam os direitos de pessoas migrantes, refugiadas e apátridas.

Nesse ínterim, outras modificações na legislação sobre apatridia já estavam em curso em termos regionais e globais. Em 2010, o Brasil, junto a alguns países da América do Sul e Caribe, reforçaram a necessidade de enfrentar, prevenir e extinguir regionalmente a apatridia por meio da adoção da Declaração de Brasília para a Proteção de Refugiados e Pessoas Apátridas nas Américas.

Em âmbito internacional, também houve um necessário acirramento nas ações de enfrentamento à condição de apatridia. Com uma adesão de menos de 50 países ao Estatuto dos Apátridas e uma previsão, segundo a ACNUR, de 4 a 12 milhões de pessoas nessa condição, em novembro de 2014, a ACNUR lançou o *Plano de Ação Global para Erradicar a Apatridia: 2014-2024*, com a disposição de dez medidas a serem adotadas pelos Estados Partes pela erradicação da Apatridia:

- Ação 1: Resolver as principais situações de apatridia existentes
- Ação 2: Garantir que nenhuma criança nasça apátrida
- Ação 3: Eliminar a discriminação de gênero das leis de nacionalidade
- Ação 4: Impedir a negação, perda ou privação de nacionalidade com base em motivos discriminatórios
- Ação 5: Impedir a apatridia em casos de sucessão de Estados
- Ação 6: Conceder status de proteção a migrantes apátridas e facilitar sua naturalização
- Ação 7: Garantir o registro de nascimento para evitar apatridia
- Ação 8: Emitir documentos de nacionalidade àqueles que tenham o direito a tal
- Ação 9: Aderir às Convenções da ONU sobre Apatridia
- Ação 10: Melhorar os dados quantitativos e qualitativos sobre populações apátridas (ACNUR, 2014, tradução livre).

Essa divisão visava erradicar a apatridia em 10 anos, organizando-se ao redor de, basicamente, três objetivos: 1) resolver as principais situações de apatridia existentes; 2) impedir a emergência de novos casos; e 3) melhor identificar e proteger as populações apátridas. Ao observarmos os objetivos e as medidas

para a alcançá-los, torna-se evidente que a primeira fase de vida afetada por essa condição é a infância.

Segundo o documento, cerca de 70.000 bebês nascem e não são registrados, ou seja, não adquirem um registro de nascimento. Enfrentam restrições ou impedimentos para o uso do sistema de saúde, da rede educacional e de um sistema de proteção social, o que constitui uma série de violações de direitos que reverberam até à negação da condição humana. Ou seja, o bebê nasce com seu direito de existência, conferido por determinado país, violado.

Em a *Condição Humana*, a filósofa Hanna Arendt (2000) argumentou que os direitos humanos pressupõem a cidadania como princípio fundamental, e a sua ausência, conseqüentemente, repercute na privação e na desproteção conferidas por um estatuto político, jurídico e social. Portanto, ressaltamos que o primeiro direito humano violado na condição de apátrida é o direito a ter direitos. Tê-los só é possível mediante o pertencimento, o vínculo a algum território e o reconhecimento que confere ao Ser o status de cidadã ou cidadão, a partir de seu reconhecimento como membro de uma comunidade jurídica, organizada dentro dos parâmetros definidos pelos princípios da legalidade.

Cientes de que a condição humana é comumente pensada a partir da vida adulta e, assim, extensiva às outras fases, enfatizamos a fundamental contribuição do Plano de Ação Global pela erradicação da apatridia na garantia ao direito a ter direitos desde a infância. Medidas desenvolvidas, nesse sentido, são os primeiros passos para a garantia de direitos para bebês e crianças, para que possam nascer e viver a infância enquanto um princípio de dignidade próprio de sua e da nossa condição humana.

Visto o contexto descrito neste Plano, a condição de apatridia desde o nascimento parte de contextos já mapeados pelo ACNUR. Portanto, para a elaboração de legislações nacionais e de políticas públicas, torna-se necessário considerar que:

Pelo menos 29% de todos os Estados não possuem nenhuma disposição em suas leis de nacionalidade para conceder nacionalidade às crianças apátridas

nascidas em seu território. Pelo menos 28% de todos os Estados possuem disposições inadequadas em suas leis de nacionalidade.

Pelo menos 29% de todos os Estados não possuem nenhuma disposição em suas leis de nacionalidade para conceder nacionalidade às crianças de origem desconhecida encontradas em seu território (enjeitados). Pelo menos 37% de todos os Estados possuem disposições inadequadas em suas leis de nacionalidade.

Pelo menos 3% de todos os Estados não possuem medidas de proteção em suas leis de nacionalidade para conceder nacionalidade às crianças nascidas de cidadãos no exterior que não consigam adquirir outra nacionalidade. Pelo menos 44% de todos os Estados possuem medidas de proteção inadequadas em suas leis de nacionalidade (ACNUR, 2014).

Os dados citados pelo documento são, no mínimo, alarmantes, e também revelaram incongruências presentes nas tratativas e nos acordos internacionais. Consideremos, por exemplo, o baixo número de ratificação na Convenção dos apátridas (1954), no caso da Convenção sobre os direitos das crianças (1989), ocorreu a ratificação da totalidade dos estados membros da ONU, portanto ratificada por 196 países. No texto da Convenção de 1989, os artigos 7 e 8 também dispõem sobre o direito da criança em ser registrada ao nascer, a ter uma nacionalidade e ainda comprometem os Estados a fornecerem “a assistência e a proteção adequadas” quando a criança for privada ilegalmente de algum de seus direitos e elementos que configurem sua identidade. Logo, o compromisso pela erradicação da apatridia já estava contemplado desde a Convenção sobre os Direitos das Crianças.

Há de se considerar que há publicações nacionais e internacionais que ressaltam os limites da Convenção de 1989, bem como a tendência global na constituição de realidades marcadas por procedimentos hostis ao acolhimento e à proteção, além de refratários à implementação de acordos e convenções internacionais (ROSEMBERG; MARIANO, 2010; BHABHA, 2014; NORÕES, 2021). Esses apontamentos nos orientam a observarmos aprofunda complexidade existente na condição de apatridia desde

as primeiras fases de vida. Por isso, tal condição também desafia outras áreas de conhecimento a alargarem seus enfoques no que se refere a bebês, crianças, adolescentes, as quais, até então, ignoram ou pouco dispõem sobre as crianças sem nacionalidade. Essa lacuna contribui para relegá-las, em exclusivo, ao campo do Direito, responsável por pensar e deliberar sobre a condição e as vidas ainda “inexistentes” perante às sociedades.

Segundo o documento explicativo do Pacto pela erradicação da apatridia (2014), o que propicia a ausência de nacionalidade desde o nascimento, em geral, é a discriminação com base em raça, cor, etnia, religião, idioma ou deficiências, além do pertencimento a grupos minoritários. O que justifica a existência deste Pacto é o tratamento oferecido pelos Estados, tanto os que negam a nacionalidade aos seus cidadãos, quanto os que não reconhecem que trata-se de uma condição de desumanização.

Em termos gerais, a principal tendência de resolução adotada pelos Estados, referente a esse “problema global”, tem sido a detenção<sup>1</sup> de crianças e adultos por períodos prolongados ou em situações recorrentes, tanto na origem quanto nas sociedades de destino, no caso de deslocamentos.

Com base nesta tendência, vale ressaltar que há outras formas para lidar com as questões trazidas pelos deslocamentos populacionais são estimuladas através do Pacto de erradicação. Consideramos que, no caso do Brasil, houve outros encaminhamentos frente as situações que mais evidenciaram a condição de apatridia relacionada aos nacionais e às pessoas nascidas em outros países.

### **Século XXI e o caráter humanitário nas experiências brasileiras**

A título de exemplificação, citamos duas ações, tomadas pelo Estado brasileiro, que se tornaram bases para posteriores análises sobre a apatridia e infâncias. Tratam-se da campanha, também denominada de movimento “Brasileirinhos apátridas”, e da



primeira concessão de nacionalidade brasileira para pessoas na condição de apátrida.

A primeira aborda os “Brasileirinhos Apátridas”. A partir de 2007, com a Emenda Constitucional de Revisão nº 03, de 07 de junho de 1994, a nacionalidade brasileira só poderia ser conferida para os bebês nascidos no Brasil, ou que optassem pela nacionalidade brasileira após completados 18 anos, perante um juiz federal. Como resultado dessa Emenda, de 1994 a 2007, havia uma previsão de cerca de 200 mil filhas(os) de brasileiros nascidos no exterior na condição de apátridas, segundo dados do ACNUR<sup>2</sup>.

Dias e Dalton (2020) analisaram a campanha dos “Brasileirinhos apátridas” como um fenômeno social que empreendeu brasileiros migrantes residentes em vários países e que, naquele momento, protestavam pela derrubada da Emenda Constitucional nº 03/94. As famílias integrantes do movimento sabiam que também havia uma emenda substitutiva estacionada na fila de prioridades de aprovação do Senado Federal, então, intensificaram a pressão pelo seu “desengavetamento”.

Quase 10 anos após o referido movimento, foi promulgado o Decreto nº 8.757, de 10 de maio de 2016, que vai ao encontro dos princípios constitucionais de 1988 e das convenções internacionais sobre refúgio e apátrida. Por conseguinte, concluem os autores que houve avanços no entendimento e nas ações tomadas pelas esferas deliberativas, pois o Decreto “(...) desburocratizou a naturalização de estrangeiros e aboliu a necessidade de migrante renunciar sua nacionalidade para se tornar brasileiro (DIAS; DALTON, 2020, online)”.

O segundo fato ocorreu após a promulgação da Lei nº 13.445/2017, ocorrendo, no mesmo ano, o primeiro reconhecimento do status de apátrida e a concessão de nacionalidade brasileira para os irmãos Maha, Souad e Edward Mamo. A ausência de

---

<sup>2</sup> Dados relativos ao acompanhamento realizado pelo ACNUR, que culminou no Manual *Monitoring Immigration Detention: Practical*, publicado em 2014, e disponível em: <https://www.refworld.org/docid/53706e354.html>

nacionalidade dos irmãos traz à tona a complexidade, inicialmente mencionada neste artigo, considerando que a apatridia foi fundamentada nos critérios religioso e territorial.

Com o pai cristão e a mãe muçulmana, ambos nascidos na Síria, de acordo com as leis domésticas deste país, não é reconhecido o casamento inter-religioso. Sob fuga, o casal migrou para o Líbano. Síria e Líbano adotam o mesmo critério para o reconhecimento de nacionalidade, o *jus sanguinis*, ou seja, com base na ascendência ou no “sangue” transmitido pela filiação. Assim, o local de nascimento é irrelevante sob essa regra. No entanto, após o nascimento dos filhos, o país de origem dos pais não conferiu a nacionalidade síria e o mesmo ocorreu no país de residência, e, sob a condição de apátridas, os irmãos cresceram e viveram no Líbano sem nacionalidade.

Na lembrança de uma das irmãs, Maha Mamo, o primeiro grande desafio foi o acesso à escolarização, conforme explicou: “(...) éramos recusadas, já que não tínhamos documentos. Tudo o que conseguimos era na base do ‘favor’” (RICCI, 2018, online). Entre acesso, restrições e impedimentos, sem um sistema de proteção e sem direitos, entre favores e exceções, obtiveram algum acesso à escolarização e a um ou outro serviço, mas a situação ficou insustentável a partir da deflagração de guerra no Líbano, em 2006.

Com o aumento do controle estatal, segundo os irmãos, caso fossem abordados pela polícia sem portarem documentos, seriam reconhecidos como terroristas, o que restringiu ainda mais a circulação e o acesso a serviços básicos à vida. Então, houve uma série de apelos às representações diplomáticas de mais de 190 países. A grande maioria das solicitações foi negada. Apenas em 2014, os irmãos conseguiram vir para o Brasil, sob o status de refugiados. Para tal formalização, o governo brasileiro emitiu um passaporte provisório, procedimento já utilizado quando a pessoa estrangeira perde o passaporte de origem. Sobre esse fato, as irmãs contaram que somente aos 26 anos tiveram um documento com nome e foto (RICCI, 2018, online).

Em 2016, um ano antes da concessão da nacionalidade brasileira aos irmãos, Edward Mamo foi assassinado durante um assalto na cidade de acolhida, em Belo Horizonte. Ele estava guiando um veículo, quando foi abordado por três pessoas armadas. Por não compreender a exigência pelas chaves, não as entregou no primeiro momento. Foi baleado e veio a óbito, mesmo com atendimento médico posterior. Através da organização de uma campanha de arrecadação, proposta pelos moradores de Belo Horizonte, o corpo foi extraditado para o Líbano e lá sepultado pelos pais (RICCI, 2018, online). No ano seguinte a essa fatalidade, outros encaminhamentos de recepção e acolhimento às pessoas em deslocamentos foram iniciados com a promulgação da Lei nº 13.445/2017.

A Nova Lei de Migrações apresentou diferentes avanços quanto à regulamentação e ao acolhimento da pessoa na condição de apátrida. O artigo 30 da referida Legislação tratou da autorização de residência à pessoa beneficiária da proteção relativa à apatridia, bem como aos bebês, crianças e adolescentes desacompanhados ou abandonados em território nacional ou fronteiriço. Nessa perspectiva, foi reforçada a acolhida humanitária e a emissão de visto temporário à pessoa em iminente violação aos direitos humanos, situação de guerra e conflitos armados, instabilidade institucional e desastres naturais. Apontamos, sobre esses, ter havido inovação no reconhecimento de situações diversas de deslocamentos, como descreve o Art. 01, Lei nº 13.445/2017 :

Art. 1º, § 1o. Para os fins desta lei, consideram-se:

I – imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

II – emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

III – residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

IV – visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

V – apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto

dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

Sobre os avanços desta, na análise de Carolina de Abreu Batista Claro (2020, p. 43):

A definição dos sujeitos destinatários da lei é importante para fins não apenas de explicação sobre os grupos a serem protegidos pela norma, mas, sobretudo, para fins de interpretação da lei para quem irá aplicá-la. Assim, o legislador não quer deixar dúvidas sobre quem são os destinatários e protagonistas da Lei de Migração, de maneira muito mais ampla do que aquela então contemplada pelo Estatuto do Estrangeiro.

Na definição sobre os destinatários da Nova Lei de Migrações, Claro ressaltou ter havido inovação no tratamento da condição de apátrida, que foi normatizada, pela primeira vez, na legislação brasileira. Nesta, destacamos a sessão específica sobre proteção e redução da apatridia, que, no Art. 26, § 1º, refere-se ao processo iniciado com o reconhecimento desta condição e, no § 2º, refere-se à garantia e aos mecanismos protetivos e de “facilitação da inclusão social” relativos à Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas (1954), à Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados e à Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que implementou este último.

A partir desta Lei, o processo de naturalização e/ou de concessão da nacionalidade brasileira assumiu um caráter humanitário e mais simplificado, sendo as irmãs Maha e Souad Mamo os primeiros exemplos de tal concessão.

Após passarem pela tramitação expressa no Art. 26, a concessão da nacionalidade brasileira às irmãs ainda dependia da obtenção da Certificação de Proficiência de Língua Portuguesa, o Celpe-Bras. Este é um exame oficial aplicado aos estrangeiros, semestralmente, no Brasil e no exterior, pelo INEP. Depois de obtida a provação, somente em 04 de outubro de 2018, as irmãs Mamo tornaram-se cidadãs brasileiras.

Entre as reflexões despertadas pelos exemplos mencionados, junto aos desencontros já comentados, dispostos nas Leis, Decretos nacionais e Tratados internacionais, ressaltamos que há duas

formas de aquisição de nacionalidade. Há a aquisição ordinária, na observância da condição de brasileiro nato ou nascidos no território brasileiro. Há, também, a aquisição secundária, ato de naturalização ou nacionalidade derivada, na qual a pessoa estrangeira ou reconhecidamente apátrida adquire, por vontade própria, a nacionalidade brasileira, desde que na observância dos requisitos legais. Enquanto critérios, há dois basilares para a conferência de nacionalidade: o *jus sanguinis*, já tratado anteriormente, e o *jus solis*, que diz respeito à territorialidade, importando, para a definição de nacionalidade, o local de nascimento.

Este último esteve em pauta durante toda a campanha dos “Brasileirinhos Apátridas” até a constituição do entendimento atual. No entanto, em ambos os critérios, não são abarcadas as pessoas apátridas não descendentes de brasileiros e também não nascidas em solo brasileiro. Por isso, o brasileiro naturalizado é aquele que adquire a nacionalidade de forma secundária.

Logo, torna-se preponderante compreender que, entre brasileiro nato e naturalizado, segundo a C.F. de 1988, não há distinção no acesso aos direitos civis, políticos e sociais. Há a exceção dos casos previstos na mesma lei quanto à ocupação de cargos exclusivos para brasileiros natos (presidente da república, câmara, entre outros), perda da nacionalidade, extradição, etc.

Diante dessa breve incursão, observamos avanços que os campos jurídico e político nos oferecem quanto aos fundamentos teóricos para pensarmos a relação entre apatridia, infância e o direito à educação, temas presentes e pertinentes ao campo da Educação. Nesse sentido, vale elencar alguns impasses presentes na regulamentação dos atuais entendimentos e legislações citadas.

### **Considerações sobre a educação, a condição de apatridia e algumas fontes para o trabalho pedagógico**

Ao centrarmos o foco de análises em bebês, crianças e adolescentes em contextos de deslocamentos, conforme o

entendimento expresso na Lei 13.445, de 24 de maio de 2017, um dos direitos mais enfatizados refere-se a garantia de acesso à educação como forma de acolhimento e integração na sociedade brasileira.

Por outro lado, há diferentes encaminhamentos no que se refere ao acesso a tal direito. Por vezes, é tratado como o acesso à institucionalização ou à escolarização na educação básica, o que estabelece restrições sobre ações políticas que abrangem a produção cultural, o lazer, relativos a ter e viver experiências próprias à infância. Assim, apontamos essa lacuna em relação às especificidades presentes na efetivação do direito à educação, que, com a presença de imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas se faz questão à sociedade brasileira quanto à efetivação de direitos, em sentido amplo, e de proteção para todas(os) bebês, crianças e jovens.

Com a promulgação da Lei nº 13.445/2017, houve mudanças significativas na tratativa e no reconhecimento dos direitos humanos aplicados às pessoas em contextos de deslocamentos. No caso do direito à educação, o texto dispõe de alguns artigos que merecerem destaque:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

Art. 77º As políticas públicas para os emigrantes observarão os seguintes princípios e diretrizes: II - promoção de condições de vida digna, por meio, entre outros, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às áreas de educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura;

Ao compararmos esses artigos com o texto do Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815), percebe-se consideráveis avanços dispostos na letra da lei, ainda que necessite de regulamentações para sua

real implementação. Nesse sentido, os desafios são colocados durante a efetivação desses direitos, primeiramente apresentados às Secretarias de Educação nas esferas estadual e municipal, o que também demanda urgência, pelas mediações e necessárias deliberações, em nível federal ou orientações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional da Educação para todo o território nacional.

Com vistas a regulamentar as legislações promulgadas, bem como as tratativas e os acordos internacionais que inspiraram a Lei 13.445/2017, citamos a publicação da recente Resolução nº. 1, de 13 de novembro de 2020, emitida pelo Conselho Nacional de Educação. Trata-se da primeira orientação, em nível federal, sobre “o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (BRASIL, 2020, online). Ressaltamos que a condição de apatridia é tratada com ineditismo nessa resolução. O texto empreendeu ações específicas no Art. nº. 1, § 2º, que dispôs sobre o combate às estruturas e aos mecanismos de discriminação relacionados aos estudantes estrangeiros; no mesmo artigo, o § 4º orientou que o processo de matrícula deverá ser facilitado, considerando a condição de vulnerabilidade dos grupos sociais citados; por fim, o § 5º resolve sobre um item essencial a ser tratado nas Redes Públicas de Educação, em âmbito nacional:

Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária (BRASIL, 2020).

Sobre o excerto, observarmos que “facilitar o processo” e demais providências para a celeridade do processo de matrícula, mesmo na ausência de documentação comprobatória ou que indique o nível educacional da criança ou adolescente, estão entre os principais desafios postos às instituições educacionais e às redes

de educação pública, a exemplo da rede pública estadual e municipal de São Paulo, rota de fluxos migratórios internacionais desde o final do século XIX.

Há estudos que demonstram os limites, as ações exitosas e o quanto deve ainda ser construído para um real acolhimento das crianças e adolescentes de outras nacionalidades ou sem nacionalidade, como no caso das crianças apátridas (MAGALHÃES, 2010; WALDMAN, 2012; NORÕES, 2016; 2018; 2021). Para além da atual legislação, entre as experiências brasileiras documentadas, citamos os documentos orientadores elaborados pelo estado e município de São Paulo.

A Secretaria Estadual de Educação (SEE), através do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), do Centro de Atendimento Especializado (CAESP), que integra a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), publicou, em 2018, o documento “Estudantes Imigrantes: acolhimento – Documento Orientador”. Este apresentou alguns conceitos e estabeleceu algumas diretrizes para as práticas pedagógicas, visando o acolhimento de estudantes imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas. O segundo documento, também publicado em 2018, “Estudantes Imigrantes: matrícula e certificados”, enfocou a orientação referente aos documentos a serem apresentados pelas famílias de outras nacionalidades. A título de exemplo, foi citado o Registro Nacional ou o Protocolo de refúgio.

Em específico, se a pessoa não possuir documentos relativos à escolarização, deverá passar pelo processo de classificação descrito no Documento Orientador; se não houver documento de identificação, como no caso de apátridas, a matrícula deverá ser efetivada e, ainda, são descritas as orientações para a parte administrativa e a “escola deve gerar o número do RA (Registro do Aluno) no GDAE, para efetivar a matrícula.” (SÃO PAULO, 2018, p. 14). Alinhados com a prerrogativa de idade-série, também indica que a matrícula será efetivada segundo a faixa etária preferencialmente.



Já a Secretaria de Educação do município de São Paulo (SMESP) publicou, em 2021, o já citado “Currículo da Cidade: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas”, que aprofundou os temas tratados no documento estadual, abordou desde conceitos, temas relativos à história da composição populacional do estado e do país e até disponibilizou materiais, práticas e experiências pedagógicas. Em ambos os documentos, o conceito de apatridia e suas especificidades foram tratados de forma elucidativa para a comunidade escolar.

Em termos de didáticos, desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental, outra experiência relevante foram os cadernos “Trilhas de Aprendizagem”<sup>3</sup>, também elaborados pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, publicados em 2020. Em conjunto com a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), parte do material elaborado em língua portuguesa foi traduzido para as línguas espanhola, francesa e inglesa, sendo disponibilizado online, no formato PDF.

Trata-se de um material elaborado para o trabalho remoto, ocorrido durante a crise sanitária do COVID-19, entre 2020 e 2021. Conforme está disposto no sítio da SME-SP, em língua portuguesa, observamos que há materiais para toda a educação básica, considerando que esta rede também atende da educação infantil ao ensino médio. Por outro lado, para o acesso disponível nos três idiomas citados, houve a tradução apenas de materiais para a educação infantil e para o ensino fundamental, até o terceiro ano.

Até a finalização deste artigo, não foram confirmados todos os motivos da tradução incompleta do material citado. No entanto, consideramos que a SME-SP não dispunha de uma estrutura, ou departamento/setor responsável por elaborar materiais em diferentes idiomas. Visto que, para a tradução da parte citada deste Caderno, contou com o trabalho de 140 pessoas na condição de trabalho voluntário, conforme descreve o sítio no qual o material

---

<sup>3</sup> Ver. em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>

foi disponibilizado. E, após a pandemia, conservou a mesma estrutura e não estabeleceu outras parcerias fixas que sejam responsáveis pela tradução de todo o material disponível em língua portuguesa do Caderno “Trilhas de Aprendizagem”.

Além desses, citamos os materiais produzidos pelo ACNUR<sup>4</sup> direcionados aos professores, à gestão, às famílias e aos seus filhos, entre outras pessoas interessadas. Este versou sobre o tema da educação e foi traduzido em cinco línguas (espanhol, inglês, francês, árabe e português), o sítio disponibiliza materiais elaborados que incluem um guia orientador sobre direito de acesso ao sistema público de ensino no Brasil; um mapa interativo sobre boas práticas em cerca de 20 estados da federação; uma série de vídeos sobre interculturalidade; um blog; e materiais complementares.

Entre experiências e iniciativas, há de se considerar um percurso de ações promovidas através de parcerias firmadas entre as Secretarias de Educação (estadual e municipal) e de Direitos Humanos de São Paulo com organismos internacionais, como o ACNUR, a OIT e a Unicef. Houve, nesse sentido, ações significativas que ofereceram metodologias de trabalho, além de orientações quanto ao atendimento e o acolhimento de crianças e adolescentes no âmbito da educação básica, principalmente. Contudo, através do mapa interativo, fica evidente que as boas práticas estão localizadas em maior número nas capitais, principalmente na região litorânea brasileira. Essa constatação indica a ausência de estudos sobre as experiências ocorridas na longa região fronteiriça, dos 12 países que compõem a América do Sul, dez fazem fronteira com o Brasil.

Há ainda, no sítio internacional do ACNUR<sup>5</sup>, disponível apenas em língua inglesa, materiais gratuitos para subsidiar o trabalho docente e para a gestão das instituições educacionais. Neste, há depoimentos, animações e materiais diversos que tratam

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.educacaopararefugiados.com.br/o-projeto>

<sup>5</sup> Ver. <https://www.unhcr.org/teaching-about-statelessness.html>

em específico do tema apatridia. Por outro lado, observamos que há a indicação etária dos 9 - 12, dos 12 - 15 e dos 15 – 18, o que indica a lacuna em materiais que insiram as fases de vida anteriores. Especificamente, o trabalho de acolhimento de bebês e crianças até 10 anos torna-se a principal necessidade para melhor acolher e integrá-las(os) sob os princípios dos direitos humanos.

Por fim, torna-se fundamental aos profissionais que atuam na efetivação do direito à educação, bem como às instituições sociais, reconhecerem as especificidades da condição de apatridia relacionadas principalmente às primeiras fases de vida. Tal reconhecimento é preponderante para que se reitere o compromisso em erradicar tal condição e as estruturas que negligenciam a condição humana desde o nascimento.

Todas(os) devem ser socialmente reconhecidas(os) como bebês, criança, jovens... como pessoa que tem direito a ter direitos.

## Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas**. 28 de julho de 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf) Acesso em 20 jun., 2022.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas**. 28 de setembro de 1954. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_sobre\\_o\\_Estatuto\\_dos\\_Apatridas\\_de\\_1954.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_sobre_o_Estatuto_dos_Apatridas_de_1954.pdf) . Acesso em 20 jun., 2022.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Brasília Sobre a Proteção de Refugiados e Apátridas no Continente Americano**. 11 de novembro de 2010. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_de\\_Brasilia\\_sobre\\_a\\_Protecao\\_de\\_Ref](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_de_Brasilia_sobre_a_Protecao_de_Ref)

ugiados\_e\_Apatridas\_no\_Continente\_Americano.pdf Acesso em 20 jun., 2022.

\_\_\_\_\_. **Global Action Plan to End Statelessness** – 21014-2024. Disponível em <https://www.refworld.org/pdfid/545b47d64.pdf> . Acesso em 20 jun., 2022. ARENDT, Hannah. A Condição Humana. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

BHABHA, Jacqueline. **Child Migration and Human Rights in a Global Age**. Princeton: Princeton University Press, 2014.

BRASIL. **Emenda constitucional de revisão nº 3, DE 07 DE JUNHO DE 1994**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/ecr/ecr3.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/ecr/ecr3.htm) . Acesso em 20 jun., 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm) . Acesso em 20 jun., 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13445.htm). Acesso em 20 jun., 2022.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152> . Acesso em 20 jun., 2022.

CLARO. Carolina de Abreu Batista. Do Estatuto do Estrangeiro à Lei De Migração: avanços e expectativas. **Boletim de Economia e Política Internacional**, n. 26, set. 2019 / abr. 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI\\_n26\\_Estatuto.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI_n26_Estatuto.pdf) . Acesso em 20 jun., 2022.

DALTON, Nortom Maldonado; DIAS, Tania Maria. Dos Filhos Apátridas de pais brasileiros: um estudo De Caso a partir da Emenda Constitucional 54 de 2007. **Revista da Faculdade de Direito São Bernardo do Campo**, v. 26, n.1, 2020. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/)

bibli\_servicos\_produtos/bibli\_informativo/bibli\_inf\_2006/Rev-FDSBC\_v.26\_n.1.03.pdf Acesso em 20 jun., 2022.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do direito humano à educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdades de Educação da USP, 2010.

MAZZA, Débora; NORÕES, Katia. (Orgs). **Educação e migrações internas e internacionais**: Um diálogo necessário. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

NORÕES, Katia C. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança**: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2018.

\_\_\_\_\_. **Migração Infantil e educação**: entre Silêncios e urgências no acesso a direitos. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 420-443, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79134> . Acesso em 20 jun., 2022.

RICCI, Larissa. Conheça história de irmãs apátridas que se tornaram cidadãs brasileiras. **Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, em 28 de outubro de 2018. Disponível em [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/10/28/interna\\_gerais,1000630/conheca-historia-de-irmas-apa-tri-das-que-se-tornaram-cidadas-bra-si.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/10/28/interna_gerais,1000630/conheca-historia-de-irmas-apa-tri-das-que-se-tornaram-cidadas-bra-si.shtml) . Acesso em 20 jun., 2022.

RODRÍGUEZ-VÁZQUEZ, Miguel Ángel; ÁVILA-HERNÁNDEZ, F. L. O. R.; DE LOS SANTOS, Isidro. Reflexões sobre nacionalidade, apátrida e direitos das crianças. Análise comparada entre a Colômbia e a República Dominicana. **Novum Jus**, v. 14, n. 2, p. 197-231, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez., 2010. SÃO PAULO (Estado). **Estudantes Imigrantes**: acolhimento – Documento orientador CGEB/NINC. São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO\\_FINAL-compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf). Acesso em 20 jun., 2022.

\_\_\_\_\_. **Estudantes Imigrantes:** matrícula e certificados – Documento orientador CGEB/NINC. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qmET0t-pMFtH2c632Kk05TRyPPFuDOyK/view> . Acesso em 20 jun., 2022.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Município de São Paulo. **Currículo da Cidade:** Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%ADculo-daCidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf> Acesso em 20 jun., 2022.

WALDIMAN, Tatiana Chang. **O acesso a educação escolar de imigrantes em São Paulo:** a trajetória de um direito. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2012.



9.

**Migrações, refúgio e deslocamentos:  
perspectiva intercultural de acolhimento desde a infância**

Paulo Daniel Farah  
Artur Oriel Pereira

Atravessei o mar, um sol  
Da América do Sul me guia  
Trago uma mala de mão  
Dentro uma oração, um adeus  
Eu sou um corpo, um ser, um corpo só  
Tem cor, tem corte  
E a história do meu lugar, ô  
Eu sou a minha própria embarcação  
Sou minha própria sorte  
Je suis ici, ainda que não queiram, não  
Je suis ici, ainda que eu não queira mais  
Je suis ici, agora  
Cada rua dessa cidade cinza  
Sou eu  
Olhares brancos me fitam  
Há perigo nas esquinas  
E eu falo mais de três línguas  
E a palavra amor, cadê?  
E a palavra amor, cadê?  
Je suis ici...  
(Um corpo no mundo, de Luedji Luna)

No movimento cadenciado da melodia proporcionada pela artista e cantora Luedji Luna (2017), que, por sua vez, evoca a narrativa da resistência "*Je suis ici* (Eu estou aqui), ainda que não queiram não", na qual expõe duras verdades à sociedade, procuramos trazer, nas linhas deste capítulo, algumas reflexões acerca das práticas de acolhimento construídas em meio à crise



migratória mundial e à expressiva dimensão dos fluxos de refugiado(a)s<sup>1</sup>, deslocado(a)s<sup>2</sup>, migrantes<sup>3</sup> e apátridas<sup>4</sup>.

Entre essas pessoas, as crianças representam boa parte dos(as) que sofrem por motivo de extrema vulnerabilidade, inseridos cada dia mais no cenário global de intolerâncias em que vivemos. Acompanhadas de seus familiares ou, não raras vezes, desacompanhadas, seguem o fluxo da vida na tentativa de encontrar novas perspectivas e proteção. Muitas vivem uma infância solitária, desprovida, sem frequentar os espaços educativos públicos, tendo sérios problemas de saúde. Além disso, podem não sentir a experiência de viver outra vida se não a de refugiado(a), deslocado(a) interno(a), migrante ou apátrida.

Como destaca Jader Jane Moreira Lopes (2007) nas suas análises sobre migração infantil e territorialidade, as crianças que migram, que se deslocam no espaço geográfico por motivos diversos, vivem sua infância de forma fragmentada, porque desterritorializadas do seu próprio lugar de origem. Por outro lado, embora vivam esse processo de desterritorialização, as crianças, vão, com o tempo, criando e elegendo outras possibilidades de existência nos locais de chegada.

## **A migração no Brasil e no Mundo**

O número de deslocado(a)s no mundo bateu recordes ano após ano na última década. Nesse quadro, o número de crianças forçadas a abandonar sua morada se ampliou significativamente. O relatório anual de junho de 2021 do Acnur (Alto Comissariado da ONU para Refugiados) “Tendências Globais” revela que pelo menos 82,4 milhões de pessoas foram forçadas a deixar suas casas até o final de 2020 por guerras, conflitos e perseguições – um número sem precedentes. Desse modo, 1 em cada 95 pessoas na Terra teve de abandonar sua casa. Quase metade delas tinha menos de 18 anos.

O relatório também observa serem cada vez mais reduzidas as perspectivas que o(a)s refugiado(a)s têm de encontrar soluções para a situação em que se encontram; ou seja, a situação de refúgio passa, de forma crescente, a não mais ter caráter temporário.

Em relação ao Brasil, segundo dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) na 6ª edição do relatório “Refúgio em Números”, ao final de 2020 havia 57.099 pessoas refugiadas reconhecidas pelo país. Apenas no ano de 2020, o Conare reconheceu 26.577 pessoas de diversas nacionalidades como refugiadas.

Em 2020, foram feitas 28.899 solicitações pelo reconhecimento da condição de refugiado(a) (apresentadas por pessoas provenientes de 113 países), o que representa uma variação negativa de -65%, quando comparado o número ao ano de 2019, quando o Brasil recebeu 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, a maior quantidade de solicitações registrada para um único ano em toda a série histórica desde a regulamentação do estatuto do refúgio pela legislação brasileira.

A queda deve-se, também, às restrições à circulação de pessoas e ao controle de fronteiras, a partir de março de 2020, quando medidas restritivas à entrada de estrangeiros no Brasil foram adotadas no contexto da pandemia. Cabe observar, porém, que, mesmo ante um contexto de severas restrições à mobilidade humana internacional, o ano de 2020 registrou uma variação positiva de 1.872%, caso comparado a 2011, primeiro ano da série histórica, quando o país recebeu 1.465 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado(a).

A maior parte dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado(a) tinha entre 25 e 39 anos, seguida pelo grupo de 15 a 24 anos e, logo após, pelas pessoas menores de 15 anos que solicitaram refúgio. Estes três grupos de idade concentraram 84,7% do total de pessoas solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado em 2020, o que caracteriza um perfil majoritariamente jovem dessa população. No caso de venezuelanos, a maioria dos solicitantes de refúgio tinha menos de 15 anos de idade.

A infância no contexto das migrações é marcada por uma visão adultocêntrica e ambígua a respeito das crianças, caracterizada pela rejeição e pelo interesse em educar e cuidar, quase sempre, repleta de preconceitos e estereótipos camuflados nos conceitos usados

para defini-las. Uma visão retroalimentada pela noção monolítica da identidade, que cria limites para marcar a distinção entre elas e o(a)s adulto(a)s. A respeito disso, Kátia Norões (2021), em suas pesquisas sobre migração infantil, aponta:

[...] uma tendência de parcialidade na abordagem do tema criança em processos de deslocamentos e a ausência de interseções com áreas que aprofundaram em estudos sobre a infância. Segue sendo um desafio e uma lacuna a ser superada, considerando que as subversões à ordem, às hierarquias, às expectativas de vida, em virtude de diferentes motivações e condicionantes, têm pressionado diferentes áreas do conhecimento a produzirem sobre a migração infantil, e em específico sobre a criança migrante. (NORÕES, 2021, p. 439).

Nesse contexto, compreendemos as infâncias como uma categoria estrutural. Desse modo, as crianças são consideradas sujeitos sociais, históricos e de direitos. Tal concepção nos coloca diante de suas maneiras de estar no mundo, das manifestações das suas relações e das ações. Ela nos permite entender os seus desejos, suas imaginações, suas necessidades, suas brincadeiras, bem como respeitá-las sem rótulos, além de reconhecer suas participações política e cidadã (QVORTRUP, 2010). Esses aspectos subsidiam a construções de pesquisas, de conhecimentos, de saberes, de culturas, dos processos de mudanças sociais e políticas.

A verdade é que o estudo das inter-relações entre gerações enquanto categorias estruturais será indispensável para que possamos prever e possivelmente melhorar o futuro da infância. Para que possamos lidar com o futuro da infância precisamos pensar de maneira criativa sobre a futura configuração dos parâmetros já bem conhecidos, e em particular as mudanças nos valores desses parâmetros (QVORTRUP, 2010, p. 642).

Pensar as infâncias nessa perspectiva "possibilita um encontro com as especificidades e as multiplicidades dos sujeitos crianças que produzem culturas infantis e resistem à colonização, à opressão e à subordinação ao mundo adulto" (PEREIRA, 2019, p. 7).

Aqui, convém destacar que as infâncias enquanto categoria estrutural também são entrelaçadas à nossa história patriarcal, racista,

classista, numa construção social que hierarquiza e coloca sujeitos em situações de vulnerabilidade na sociedade. Quando miramos os direitos sociais de minorias construídos ao longo da história, vemos que eles ainda repousam no discurso da tolerância. Condição esta que se manifesta, por vezes, por meio do discurso de ódio contra refugiado(a)s, deslocado(a)s, migrantes e apátridas no Brasil: “Com efeito, a repulsa ao estrangeiro, a xenofobia, revela o traço comum a discriminações que incluem, de acordo com o grupo, racismo (no caso de africanos e haitianos) e intolerância religiosa (especialmente no caso de muçulmanos e adeptos de religiões de matriz africana)” (FARAH, 2017, p. 14). Nesse sentido, o reconhecimento dessas pessoas coexiste com a afirmação da exclusão.

Essa questão nos lança ao desafio de lidar com o novo, com aquilo que ainda não conhecemos, com a oportunidade de ir além da ideia comum sobre o que seja migrante, estranho, estrangeiro. Com base na teoria freudiana, Julia Kristeva (1994, p. 202) elucida que, se “o estranho está em mim, portanto, somos todos estrangeiros. Se sou estrangeiro, não existem estrangeiros”. Essa percepção, dentre outras coisas, nos convida a avançarmos o entendimento sobre como as formas de afetos e as formas do ódio produzem as relações humanas socialmente construídas<sup>5</sup>.

A maneira como nos constituímos enquanto sujeitos individuais e coletivos permite aproximarmo-nos com experiências de rejeição ou acolhida, e os modos em que nós mesmos nos reconhecemos como o que somos ou podemos vir a ser. Esse processo de reconhecimento aparece assim como alteridade, como a possibilidade de olhar para o outro como espelho e guia, tendo em vista práticas de acolhimento e valorização da presença de refugiado(a)s, deslocado(a)s interno(a)s, migrantes e apátridas nos diferentes espaços de convivência.

### **Avanços nos campos jurídico e discursivo**

Nas últimas décadas, houve avanços em relação aos Direitos Humanos no que concerne a marcos legais, questões jurídicas e

discursivas. De acordo com a ONU, é possível destacar algumas conquistas:

- Os direitos humanos tornaram-se fundamentais para o discurso global sobre paz, segurança e desenvolvimento;
- Os direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, bem como o direito ao desenvolvimento, são reconhecidos como direitos universais, indivisíveis e mutuamente fortalecidos por todos os seres humanos, sem distinção;
- Proteções no direito internacional englobam crianças, mulheres, vítimas de tortura, pessoas com deficiência, instituições regionais, entre outros. Onde houver alegações de violações, os indivíduos podem apresentar queixas aos órgãos de tratados internacionais de direitos humanos;
- Há um consenso global de que graves violações aos direitos humanos não devem ficar impunes. As vítimas têm o direito de exigir justiça, inclusive em processos da restauração do Estado de Direito após conflitos. O Tribunal Penal Internacional procura levar autores de crimes de guerra e crimes contra a humanidade à justiça.

Entretanto, essas conquistas parecem circunscritas ao campo jurídico-discursivo do Direito Internacional e dos acordos e tratados de cooperação, uma vez que acontecem crescentes violações de direitos humanos no mundo e no Brasil. A pobreza, as desigualdades globais, os conflitos armados, a violência, os abusos, a discriminação, a intolerância, as torturas físicas e/ou psicológicas, além da escravidão, são alguns dos exemplos dessas violações.

Nessa direção, de uma perspectiva inclusiva, justa, igualitária, aberta para a promoção do respeito, dos direitos humanos e da educação para o desenvolvimento sustentável no contexto das escolas públicas, Marlova Jovchelovitch Noleto (2021), diretora e representante da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) no Brasil, destaca:

Todos os indivíduos, incluindo os refugiados, os migrantes e os deslocados, têm direito à educação, um meio considerado indispensável para a realização plena dos outros direitos humanos. No contexto da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a educação deve ser vista como essencial para

contribuir na busca por soluções de longo prazo para os refugiados e os migrantes; da mesma forma, a educação assegura que gerações deslocadas sejam capacitadas para reconstruir suas vidas e suas comunidades – seja no país de acolhimento ou no retorno para casa. Portanto, assegurar o direito à educação para os refugiados e os migrantes, em uma perspectiva sustentável, significa fornecer-lhes as ferramentas necessárias para reconstruir suas vidas, exercer outros direitos humanos e fomentar sua liberdade e seu empoderamento individuais (SÃO PAULO, 2021, p. 7).<sup>6</sup>

O quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS4) da ONU – em especial o sétimo tema –, como apoio para o fortalecimento de todos os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, determina educação de qualidade, concretização de direitos humanos, cultura de paz e não violência, desenvolvimento sustentável, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. Como diz o ODS4, a educação deve ser uma realidade para todo(a)s, incluindo refugiado(a)s, deslocado(a)s, migrantes e apátridas.

Destaca-se que o Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2019 da UNESCO, cujo tema central é “ Migração, deslocamentos e educação: construir pontes e não muro”, conclui que investir na educação de migrantes é abrir caminho para a coesão e a paz.

Com base nisso, torna-se imprescindível refletir que toda educação está imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Embora a diversidade cultural presente na sociedade adentre os espaços educativos, e este receba migrantes, refugiados(as), deslocados(as) e apátridas com idiomas, conhecimentos, saberes, tradições, gostos e experiências bastante diversas, boa parte dos espaços educativos continua a trabalhar com currículos monoculturais. Com isso, mantêm-se como palco de cenas de preconceitos e de discriminações de diversas formas. Como aponta Paulo Daniel Farah (2017) a respeito das questões que envolvem as políticas públicas em educação e alguns deveres do Estado brasileiro:

De fato, o aumento na migração traz alguns desafios ao Brasil, entre os quais se destacam a integração, a não violação de seus direitos humanos, o acesso a serviços públicos, a regularização de sua situação migratória, entre outras questões que se acentuaram, especialmente pela situação de alta vulnerabilidade dos refugiados (FARAH, 2017, p. 17).

Nesse contexto, deve ser garantido aos indivíduos o acesso aos conteúdos e às possibilidades de aprendizagem, que obrigatoriamente estão postas nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais versam sobre ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, alterando a lei de diretrizes e bases da educação no Brasil de 1996. Ainda, cabe destacar que as mudanças necessárias ocorrem quando a garantia do direito de conhecer e aprender se faz assegurar, efetivamente, por práticas no campo da educação que combatam a violação aos direitos humanos, a fim de promover uma sociedade plural na qual se mantenham os princípios éticos.

### **Educação e abordagens interculturais**

Nesse âmbito, as práticas de acolhimento aqui discutidas são atividades ligadas à construção de relações que valorizam a interculturalidade, entendida como proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético voltado à transformação estrutural e histórico-social, a partir da construção, entre todas as pessoas, de uma sociedade radicalmente diferente. É uma prática decolonial a ser construída. Por isso, pode ser vista como estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre legitimidade, simetria, equidade e igualdade, em condições de respeito (WALSH, 2009).

Dessa maneira, somente um processo de escuta atenta, empatia, desconstrução e ressignificação das ações cotidianas possibilita o entendimento dos aspectos inerentes à relação entre migração, educação e cultura. Esse processo necessita que as trocas culturais não ocorram em detrimento umas das outras, culminando na perda de sentidos das experiências que existem e resistem socioculturalmente. Pelo contrário: "Essa prática pode ser uma

forma de olharmos para o(a) outro(a), de se ter a oportunidade de superarmos o nosso próprio receio com o inesperado, e de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e outras formas de discriminação" (PEREIRA, 2021, p. 962).

Abdeljalil Akkari (2015) destaca, em alguns de seus textos, incluindo "Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais", que os projetos nacionais normalmente não contemplam nem abarcam a diversidade cultural. Nos currículos de História, por exemplo, o modelo mais comum é o de história nacional. Assim, observa-se uma dificuldade na tentativa de introduzir uma história multicultural. Depois de citar diferentes termos em iniciativas pedagógicas que buscam incorporar a diversidade cultural nos sistemas educacionais, como "educação multicultural" e "educação intercultural", o autor, consultor da UNESCO, opta pelo segundo termo e pelo conceito de abordagens interculturais. Em seguida, afirma que é necessário "compreender a educação intercultural no contexto mais amplo da cidadania crítica e democrática, e não meramente fazer uma apreciação contemplativa das riquezas de vários grupos étnicos" (AKKARI, 2015, p. 177).

Para Ana Canen (2000), a introdução da herança afro-brasileira (que deveria englobar também os africanos escravizados trazidos à força ao Brasil, incluindo os malês) no sistema educacional torna necessário repensar a identidade nacional brasileira e problematizá-la diferentemente.

De acordo com Michel Foucault (1995), os domínios do saber se formaram pelas práticas políticas, e sua crítica se configura a partir do que denomina os "saberes sujeitados": "conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais"; ademais, consideram-se saberes sujeitados "toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores" (FOUCAULT, 1999, p. 11-12). A insurreição dos saberes sujeitados, desqualificados pelo discurso



científico hegemônico, evidencia os discursos, a hierarquia neles contida, as estratégias do poder e a possibilidade e potencialidade de sua utilização como forma de resistência.

A evolução de conteúdos críticos e criativos, atualmente, demanda um diálogo ativo de possibilidades, bem como negociações de formas de presença, estéticas de mapeamentos de si, buscas semânticas de reconhecimento, de valorização e incorporação de outras formas de conhecimento. Uma ecologia de saberes que aumente a conversa do mundo, que opere traduções interculturais, diálogos, na medida em que a diversidade cultural é desprovida de uma epistemologia adequada, como ponderam Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes: “Toda a experiência social produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (2013, p. 9).

No Brasil, em diversas localidades, a abordagem cultural adotada frequentemente é a assimilacionista, promovendo a integração na sociedade pela incorporação à cultura hegemônica e pela deslegitimação de saberes e línguas de grupos historicamente subalternizados. “Não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2008, p. 50). Vera Maria Ferrão Candau identifica um “projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitimar dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2008, p. 50).

Por apresentarem trajetórias marcadas pelo sofrimento, as crianças e adulto(a)s migrantes, em sua maioria, tornam-se pessoas vulneráveis, que precisam se sentir respeitadas e que querem falar e serem ouvidas. Sob esse ponto de vista, Maria Walburga dos Santos (2012), ao tratar das concepções sobre a

criança no campo da Sociologia da Infância no Brasil, destaca que: "A fala e a agência das crianças promovem inversão hierárquica no discurso estabelecido: se a criança fala, é como o subalterno falar, os excluídos falarem." (idem, p. 217). O reconhecimento desse "lugar de fala" deve ser o de criar espaços por meio dos quais os sujeitos possam falar, para que, quando o façam, possam ser ouvidos (ORIEL PEREIRA; SANTIAGO; SOUZA, 2018). Como destaca a pensadora indiana Gayatri Spivak (2010), não se deve falar por ele(a)s, mas é possível trabalhar a favor de seu reconhecimento e contra as amarras que entrelaçam as relações de subalternidade culturalmente construídas.

Faz-se necessário, ainda, assegurar o direito à diversidade linguística de refugiado(a)s, deslocado(a)s, migrantes e apátridas, permitindo que se expressem em sua(s) própria(s) língua(s), como wolof, kisuáli, crioulo haitiano e árabe, entre muitas outras. Releva incluir línguas não-indo-europeias e também as que utilizam outros sistemas de escrita – como o árabe, cujo alfabeto é o segundo mais utilizado no mundo e que serve de suporte gráfico para dezenas de idiomas na África e na Ásia – e, também, no Império do Brasil, para populações africanas muçulmanas escravizadas. A partir do século VII, o árabe se tornou, em grande medida, a língua internacional de muçulmanos; idioma de cultura e produção de conhecimento, em pouco tempo se tornou a principal língua administrativa, literária e científica dos territórios muçulmanos e de muitas comunidades diaspóricas (FAUVELLE, 2018; FARAH, 2000, 2007, 2011).

### **Práticas de acolhimento em instituições, escolas e universidade pública na cidade de São Paulo**

O Brasil possui órgãos especializados, como o Conare, que promovem políticas para a garantia da efetivação dos direitos das crianças, além de contar com a participação de organismos voluntários que se importam com a causa. Entretanto, tais programas de auxílio e projetos ainda são insuficientes, embora eficazes na busca pela melhora das práticas de acolhimento.

Em um momento em que as universidades têm valorizado mais o impacto social das ações desenvolvidas por docentes e discentes, o Programa Aprender na Comunidade é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da USP que visa a apoiar atividades de ensino extramuros desenvolvidas por estudantes como exercício de sua prática profissional, oportunizando novas formas de articulação entre professores e estudantes da universidade, que possam resultar em projetos de referência junto à comunidade. Desde seu lançamento, em 2018, a cada nova edição e análise dos editais, o Programa Aprender na Comunidade apoia o Programa para Refugiados, com destaque para o Programa de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, desenvolvido pela USP e pela Bibli-ASPA, de maneira presencial, em sua sede, e também em formato online. Tradicionalmente, o curso é oferecido em um local central, de acesso fácil a refugiados que possuam dificuldades em se locomover na cidade de São Paulo e que se desloquem de trem, metrô e ônibus; devido à pandemia, no entanto, passou a ser temporariamente realizado a distância. Muitos estudantes são africanos, árabes e sul-americanos, de procedências variadas (mais de 45 países). Alguns professores trabalham com alfabetização, uma vez que parte do(a)s refugiado(a)s chega sem saber escrever, ou com o domínio da escrita em outros suportes gráficos distintos do latino, como o árabe.

O projeto iniciou em 2003, fundado por professores universitários. Todo o material didático, que é constantemente reformulado e aprimorado, foi desenvolvido com base em elementos que levam em consideração a realidade dos estudantes, bem como a importância de uma formação transdisciplinar. No processo de construção e partilha de saberes, as ações possibilitam a interação entre diferentes áreas do conhecimento, como Linguística, Literatura, História, Geografia e Música, com o apoio de docentes e discentes da USP provindos desses campos.

A iniciativa promove o encontro e a possibilidade de uma abordagem prática do que se estuda no ambiente acadêmico. A dimensão do real e o contato com pessoas reais — com história,

cultura, línguas e vontades próprias — proporcionam experiências de enriquecimento cultural e humano ao estudante universitário, que tem a oportunidade de lidar com a interculturalidade (na vertente crítica). Participam do projeto pessoas de mais de 45 nacionalidades, e o aprendizado de aspectos relativos aos países de origem do(a)s refugiado(a)s e imigrantes abre caminhos para desenvolver e propor projetos de internacionalização, favorecidos pela possibilidade de prática de idiomas.

A Universidade estreita os vínculos e aprende com e na comunidade, em processo de aprendizado mútuo e de compartilhamento de saberes; beneficia-se amplamente por meio dessa dimensão prática e em conjunto com os estudantes e comunidade, gerando experiências e pesquisas relevantes. Por meio das aulas e da amplificação da rede de apoio, é possível ainda trazer para o ambiente universitário o interesse e a disposição do(a)s estudantes refugiado(a)s, que tencionam estudar nas escolas, nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação da USP.

Docentes e discentes da universidade são integrados de várias formas: participam das discussões e planejamentos, elaboram materiais, ajudam a sistematizar e lecionar Português, Literatura (especialmente Literatura Negra), História, Geografia, Música e Arte em geral. Assim, envolvem-se no projeto para compreender as culturas trazidas pelo(a)s estudantes do curso e o modo como se relacionam com a brasileira, gerando transformação e compreensão. Esse projeto promove, ainda, a internacionalização da universidade de forma marcada, incluindo, mas não somente, o convívio de discentes, docentes e pesquisadores(as) com o multilinguismo e a interculturalidade.

No contexto da pandemia, ampliaram-se, além do apoio pedagógico, a orientação (em português, francês, árabe, inglês, crioulo haitiano, espanhol, wolof e kiswahili) a respeito da pandemia, e a expansão do respaldo por meio da distribuição diária de cestas básicas e refeições, assim como máscaras, álcool em gel e cobertores. Também, construiu-se uma cozinha industrial

para o preparo e a distribuição de refeições a refugiado(a)s e moradores em situação de rua.

Em mais um reconhecimento, que também permitiu a elaboração de dois livros, o Programa de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados e Imigrantes foi considerado pela ONU uma iniciativa que ajuda a promover os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O projeto promove, em consonância com o quarto ODS, educação de qualidade, desenvolvimento sustentável, concretização de direitos humanos, cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural, bem como da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. O compromisso dos ODS de 2030 em “não deixar ninguém para trás” inclui, explicitamente, as pessoas em situação de refúgio.

Nos últimos anos, fortaleceram-se estratégias e reivindicações de que decorre a própria alteração nas estruturas da universidade. As cotas nos processos de ingresso, nos programas de graduação e de pós-graduação, embora em níveis distintos, repercutem acentuadamente no perfil demográfico da instituição como um todo. Um exemplo destacado de inclusão, entre outros, é o do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades Diversitas (PPGHDL) com Política de Ações Afirmativas; vinculado ao NAP Diversitas, destinou, em 2020, 80% das vagas para candidatas(os) autodeclaradas(os) negras(os), pessoas com deficiência, pessoas trans, indígenas e pessoas em situação de refúgio, apátridas e portadoras de visto humanitário (em 2021, foram designados 50% das vagas e, em 2022, serão 80% novamente). O desafio ao privilégio histórico de ser branco, cristão, heterossexual e de origem europeia representado pelas cotas gera ódio, mas sobretudo cura e esperança. Trata-se de um dos poucos programas de pós-graduação que contemplam refugiado(a)s nas vagas reservadas.

Nesse mesmo Programa de Pós-Graduação (PPGHDL), a disciplina “Linguagens da sobrevivência: migrações, interlínguas, narrativas e representações”, oferecida pelos professores Paulo Daniel Farah, Artur Matuck e Zilda Iokoi, foi criada em parceria

com um centro de pesquisa, educação, cultura e ações sociais por e para refugiados e (i)migrantes, a Bibli-ASPA, com o intuito de: a) fortalecer a descolonização do pensamento, por meio da análise de autores e obras que propõem epistemologias do sul, além de alterações no sistema de educação; b) promover análises literárias e históricas; c) analisar a escrita no exílio e sua relação com a criação; d) investigar a criação literária interlinguística, suas histórias e teorias, os principais autores imigrantes e obras, assim como suas implicações culturais, sociais, históricas, políticas e identitárias; e) elaborar uma metodologia de pesquisa, leitura, escrita, ensino e aprendizagem da criação literária interlinguística, visando ao desenvolvimento de estruturas textuais e formas de conhecimento que integrem as histórias, as teorias, as línguas e as experiências vivenciais e escriturais de autores e indivíduos que vivem na condição de migrantes e/ou refugiado(as); f) analisar como obras de literatura e a dramaturgia traduzem eventos próprios da contemporaneidade, bem como a relação com a migração e o deslocamento forçado. A reflexão incide especialmente sobre saberes e obras resultantes da experiência de indivíduos que vivenciaram deslocamentos, cruzando fronteiras e habitando culturas e países distantes de suas terras natais, aprendendo línguas estrangeiras.

Vinculado ao projeto *Universidade em transformação: desafios e potencialidades - Educação, Pesquisa e Direitos Humanos no Século XXI em Perspectiva Interdisciplinar*, bem como ao *Programa Interdisciplinar de Estratégias para Disseminação do Conhecimento Científico: produção, circulação e repercussão na sociedade*, o Projeto *Produção, difusão e repercussão do conhecimento científico: universidade, sociedade e grupos vulneráveis* propõe-se a analisar o modo como a universidade se relaciona com a sociedade e como esta percebe o fazer científico, sua importância e sua complexidade. Ao mesmo tempo, o projeto averigua se diferentes comunidades, especialmente as vulneráveis – incluindo refugiado(a)s, deslocado(a)s, migrantes e apátridas –, acreditam que a universidade possa ajudar a resolver problemas e questões da vida cotidiana, estudando a percepção da diversidade

e de sua relevância em diferentes comunidades, a fim de fortalecer a sensibilidade e a consciência da importância da diversidade cultural, do acesso à educação de qualidade, da internacionalização da universidade e da interdisciplinaridade.

Ao promover educação de qualidade para populações vulneráveis, utilizando o conhecimento como agente transformador, este projeto contribui para a implementação e o fortalecimento dos ODS da ONU, especialmente o ODS4, além dos ODS3 e ODS10, com o apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, por meio de edital para "Inclusão Social e Diversidade na USP e em Municípios de seus campi". Em desenvolvimento, este projeto promove um mapeamento da situação, das demandas e necessidades, das rodas de conversa, dos debates, das palestras e oficinas, entre outras atividades.

Organizado pelo Grupo Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP), em parceria com o Projeto *Universidade em transformação: desafios e potencialidades*, o Curso *Diálogos interculturais, Migração e Mobilidade*, tem promovido reflexões críticas, transdisciplinares e interculturais sobre a migração, o refúgio, o exílio e a apatridia. Temas como educação e filosofia intercultural, cidade e exclusão, racismo em tempos de pandemia, estratégias de sobrevivência e dimensão do trabalho, configurações identitárias, dimensão cultural e decolonialidade, plurilinguismo e diversidade linguística, aspectos literários, estudos universitários e saúde mental foram tratados em 2020 e continuam a ser abordados em 2021 por pensadoras e pensadores de diversas localidades. É consensual a assunção da importância de valorizar o diálogo permanente com saberes vindos da sociedade, incorporar a língua materna dos estudantes na vida escolar e acadêmica e contemplar os direitos humanos e animais no ensino e nas pesquisas universitárias.

## Considerações finais

Nós, enquanto seres humanos e detentores dos mesmos direitos, somos diferentes, no sentido de que ninguém é igual ao outro. O fato de que cada pessoa é única constitui uma referência importante para quem procura fomentar práticas de acolhimento no âmbito das migrações, da educação e das infâncias.

É imprescindível que, nos estudos e nas leituras sobre as migrações, a escuta realizada junto aos indivíduos em situações de refúgio e/ou deslocamento seja realizada como possibilidade de melhor construir políticas e estratégias interculturais embasadas em perspectivas que qualificam essa proposta. Perspectivas estas que reconhecem o outro como sujeito, que promovem agência, respeito às diferenças e que possibilitam o diálogo e a ação com coerência, entrelaçando cultura, migração e educação, com vistas à garantia da dignidade humana e de um mundo melhor.

A proteção de refugiado(a)s é uma questão fundamental de direitos humanos. Trata-se de garantir a cada pessoa os direitos inerentes à própria condição humana, quando seu país de origem não quis ou não foi capaz de garanti-los. A Lei de Refúgio brasileira nº 9.474/1997 é considerada uma das mais avançadas do mundo. Recentemente, a entrada em vigor da nova Lei de Migração brasileira nº 13.445/2017 consolidou a perspectiva de direitos humanos no âmbito da política migratória nacional, posicionando o país na vanguarda do tratamento da temática, tornando o Brasil uma referência no debate global sobre migrações, em consonância com as normas e parâmetros internacionais. Mais uma vez, contudo, observa-se um distanciamento entre o enquadramento jurídico e a prática cotidiana.

Com efeito, respeitar, proteger, promover e prover os Direitos Humanos são obrigações do Estado para a garantia da dignidade humana. Porém, nem sempre os Estados cumprem com tais obrigações; ao contrário, muitas vezes violam sistematicamente os direitos humanos, como é notório no atual contexto brasileiro, em que os próprios dados sobre xenofobia, racismo e intolerância



religiosa são muito pouco divulgados no nível federal, estadual e municipal. Com frequência, fracassam as tentativas de assegurar transparência na coleta e divulgação desses dados por parte do Poder Público.

A perspectiva apresentada neste capítulo defende que refugiado(a)s, deslocado(a)s, migrantes e apátridas são agentes de transformação desde a mais tenra idade. São, por isso, indivíduos com os quais é necessário dialogar para elaborar e executar práticas de acolhimento através do contato e do exercício da alteridade. Como elucidada Artur Oriel Pereira (2021), em suas pesquisas com crianças migrantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas municipais na cidade de São Paulo:

Não basta introduzir as crianças migrantes na sala de aula e esperar o engajamento dos(as) professores(as) para dar conta do acolhimento e das experiências significativas para as crianças. Faz-se urgente uma reflexão de qual é o papel e a participação da gestão escolar e de todos(as) os(as) profissionais da escola nesse processo, destacando, inclusive, quais são as práticas educativas que poderão favorecer o respeito ao próximo e a solidariedade, de modo que se contemplem os pertencimentos culturais, étnico-raciais, de gênero e os direitos humanos. (PEREIRA, 2021, p. 961).

Dessa maneira, imaginemo-nos na condição de uma criança cansada de tanto buscar um lugar seguro. Imaginemo-nos, também, desacompanhado(a)s de familiares, amigo(a)s e com medo. Imaginemo-nos, ainda, tendo de, ainda pequeno(a), precisar encontrar forças para conseguir sobreviver – a exemplo do caso do menino curdo Aylan Kurdi, de 3 anos, que viajava com a família, à qual tinha sido recusado o pedido de asilo ao Canadá, uma das vítimas do naufrágio de uma embarcação com migrantes sírios, na Turquia, no ano de 2015:

**Figura 1.** Ilustração com base na imagem do corpo de Aylan Kurdi, encontrado morto em uma praia da Turquia. A legenda diz: "a humanidade avançou bastante, mas agora isso já não é mais visível"



Fonte: <https://zap.aeiou.pt/imagem-de-crianca-siria-morta-na-praia-torna-se-simbolo-drama-dos-refugiados-81071/amp>. Acesso em: 3 jul. 2021.

Não é um desafio fácil; inclusive, para quem sofre na prática, trata-se de uma situação ainda pior. Afinal, o que significa ser refugiado(a), deslocado(a), migrante, apátrida? Por que um indivíduo se encontra nessa condição? Como é possível acolhê-lo(a)s e que iniciativas são promovidas com esse intuito? Como assegurar que seus direitos sejam efetivamente respeitados, não permanecendo apenas no campo retórico-discursivo? Quais as suas necessidades e seus enfrentamentos? Como as suas culturas se caracterizam e de que modo assegurar o exercício de uma educação intercultural?

É importante mencionar que, nos últimos anos, tem crescido a oferta de cursos e eventos dos mais variados envolvendo assuntos relacionados a todas essas práticas de acolhimento aos povos migrantes. Há exemplos de que as mudanças sociais e culturais estão acontecendo, mesmo com todos os retrocessos políticos, econômicos, tecnológicos, entre outros. Desse modo, precisamos cada vez mais fortalecer nossas práticas de acolhimento, nosso

respeito às diferenças em meio à diversidade, em busca de soluções comuns para as nossas dificuldades. Compartilhar conhecimentos e saberes. Compartilhar nossa incrível capacidade de resistir e criar possibilidades de existências desde a primeiríssima infância.

Para terminar este texto e amplificar as reflexões sobre a migração, crianças e acolhimento, convidamos o(a)s leitor(a)s a lerem, com o corpo inteiro, o poema *Home* (Casa), da poetisa e professora Warsan Shire (2015), nascida no Quênia de família somali, na tradução de Tomaz Amorim Izabel, que nos possibilita alguns olhares para esta discussão necessária e urgente:

ninguém sai de casa a menos que  
casa seja a boca de um tubarão  
você só corre para a fronteira  
quando vê a cidade inteira correndo também

seus vizinhos correndo mais rápido que você  
fôlego sangrento em suas gargantas  
o menino com quem você foi à escola  
que te beijou e deixou tonta atrás da velha fábrica de latão  
está carregando uma arma maior do que o corpo dele  
você só sai de casa  
quando a casa não te deixa ficar.

ninguém sai de casa a menos que a casa te persiga  
fogo embaixo dos pés  
sangue quente na sua barriga  
não é algo que você já tenha pensado em fazer  
até que a lâmina queimada ameaça entrar  
no seu pescoço  
e mesmo assim ainda você ainda carregou o hino sob  
seu fôlego  
só rasgou seu passaporte nos banheiros do aeroporto  
soluçando enquanto cada pedaço de papel  
deixava claro que você não ia mais voltar.

você tem que entender  
que ninguém coloca seus filhos em um barco  
a menos que a água seja mais segura que a terra  
ninguém queima suas palmas

sob trens  
embaixo de vagões  
ninguém gasta dias e noites no estômago de um caminhão  
se alimentando de jornais a menos que os quilômetros viajados  
signifiquem algo mais do que jornada.  
ninguém rasteja por debaixo de cercas  
ninguém quer receber surra  
piedade

ninguém escolhe campos de refugiados  
ou revistas íntimas em que seu  
corpo fica doendo  
ou a prisão,  
porque a prisão é mais segura  
do que uma cidade de fogo  
e um guarda de prisão  
na noite  
é melhor do que um caminhão  
de homens que se parecem com seu pai  
ninguém conseguiria suportar  
ninguém conseguiria digerir  
ninguém teria uma pele tão dura

os  
vão embora negros  
refugiados  
imigrantes sujos  
requerentes de asilo  
sugando nosso país até secá-lo  
macacos com as mãos abertas  
eles cheiram estranho  
selvagens  
bagunçaram o país deles e agora querem  
bagunçar o nosso  
como as palavras  
os olhares sacanas  
escorrem pelas suas costas  
talvez porque o golpe é mais leve  
do que um membro decepado  
  
ou as palavras são mais macias  
do que catorze homens entre

as suas pernas  
ou os insultos são mais fáceis  
de engolir  
do que cascalho  
do que osso  
do que o corpo do seu filho  
em pedaços.  
eu quero ir para casa,  
mas casa é a boca do tubarão  
casa é o tambor da arma  
e ninguém sairia de casa  
a menos que a casa tenha te perseguido até a praia  
a menos que a casa tenha te dito  
para apressar as pernas  
deixar suas roupas para trás  
rastejar pelo deserto  
vagar pelos oceanos  
se afogar  
salvar  
ter fome  
pedir  
esquecer o orgulho  
sua sobrevivência é mais importante

ninguém deixa sua casa até que casa seja uma voz suada no seu ouvido  
dizendo –  
saia  
fuja de mim agora  
eu não sei o que eu me tornei  
mas eu sei que qualquer lugar  
é mais seguro que aqui.

## Referências

AKKARI, Abdeljalil. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **cadernoscenpec**, v. 5, n. 1, São Paulo, p.159-182, jan./jun., 2015.  
AKKARI, Abdeljalil; & SAMPAIO, S. Ethnicité et éducation interculturelle au Brésil [Ethnicity and intercultural education in

Brazil]. In A. Gohard-Radenkovic, D. Mujuwamariya, & S. Perez (Eds.), **Intégration des “minorités” et nouveaux espaces interculturels**. Paris: L’Harmattan, 2003, p. 153-170.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr., 2008.

CANEN, Ana. Teacher education and competence in an intercultural perspective: a parallel between Brazil and the UK. **Compare**, v. 25, n. 3, p. 227-37, 1995.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HHcqTNq77r48nbppxtQDxGw/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago., 2021.

FARAH, Paulo Daniel Elias. **Islã**. São Paulo: Publifolha, 2001.

FARAH, Paulo Daniel Elias. **Deleite do estrangeiro em tudo o que é espantoso e maravilhoso**: estudo de um relato de viagem bagdali. Rio de Janeiro, Argel, Caracas: BibliASPA, Fundação Biblioteca Nacional, Bibliothèque Nationale d’Algérie e Biblioteca Nacional de Caracas, 2007.

FARAH, Paulo Daniel Elias. **Islã**: Arte e Civilização. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2011.

FARAH, Paulo Daniel Elias. Combates à xenofobia, ao racismo e à intolerância. **Revista USP**, [S. l.], São Paulo, n. 114, p. 11-30, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142365>. Acesso em: 2 jul., 2021.

FAUVELLE, François Xavier. **O Rinoceronte de Ouro**: Histórias da Idade Média Africana. Tradução de Iraci D. Poleti e Regina Salgado Campos. São Paulo: Edusp, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOPES, Jader Janer Moreira. Espaço, lugar e território de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

NORÕES, Kátia. Migração Infantil e Educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 420-443, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79134>. Acesso em: 14 ago., 2021.

PEREIRA, Artur Oriel. Infância e pesquisa: as crianças e suas relações com os processos socioculturais. Leituras e Resenhas. **Proposições**, Campinas, SP, V. 30, p. 1-7, e20180045, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8658076>. Acesso em 14 ago., 2021.

PEREIRA, Artur Oriel; SANTIAGO, Flavio; SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. UBUNTU: Acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 19, p. 314-329, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/33547/0>. Acesso em 13 ago., 2021.

PEREIRA, Artur Oriel. "Bonjour, comment ça va?": uma experiência docente com crianças imigrantes senegalesas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 949-966, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/70986>. Acesso em: 3 jul., 2021.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/?lang=pt#>. Acesso em 14 ago., 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza, MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. Leituras e Resenhas. **Proposições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 235-240, maio/ago. 2012. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/T7bdqdD9V3tKHZndy9DgXPB/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago., 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade - Povos Migrantes**: Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/>. Acesso em: 3 jul., 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, mar., 2009, p. 9-11.





## 10.

### **Processos de chegada e acolhimento de crianças migrantes e refugiados na escola na Catalunha (Espanha)**

Miquel Àngel Essomba Gelabert  
Tradutora Yeda Cândido

#### **1. Chegada e acolhimento: passo a passo<sup>1</sup>**

##### **1.1 Primeiro passo: chegada e inscrição**

A Espanha passou de país de emigração à país de imigração em duas décadas. Essa profunda transformação demográfica claramente impactou o sistema educacional, especialmente nas “comunidades autônomas”, em que a chegada de migrantes foi maior. Tal é o caso da Catalunha, território com sete milhões e meio de habitantes (2019), e 782.471 alunos do ensino obrigatório entre os 6 e os 16 anos, dos quais 94.479 são de origem migrante (12,07% do total).

Não há dúvida de que o primeiro momento chave para os alunos migrantes é o processo de matrícula escolar. O sistema educacional na Catalunha é inclusivo, de modo que os alunos migrantes não são segregados de seus colegas nativos. Estes alunos migrantes, denominados “alunos de acolhimento tardio”, são matriculados em uma escola regular desde o primeiro dia, e esta fornece o apoio necessário para que a integração escolar seja bem-sucedida.

O sistema educacional fornece as primeiras informações básicas às famílias migrantes. Estas são traduzidas em vários idiomas, para que a compreensão seja facilitada. Uma vez que as famílias coletam todas essas informações básicas, inicia-se o processo de matrícula.

---

<sup>1</sup> Revisão técnica da tradução do texto realizada por: Bruna Breda.

A lei espanhola protege a liberdade das famílias em escolher a escola. Dependendo da época do ano em que se inicia a matrícula escolar, existem dois processos diferenciados: ordinário ou extraordinário. O processo ordinário de matrículas começa em março, alguns meses antes do início do ano letivo, que acontece sempre em setembro. Todas as famílias que tenham filhos em idade escolar obrigatória e que necessitem de uma vaga, independentemente da sua origem pessoal ou social, candidatam-se através do preenchimento de uma ficha de inscrição, entregando-a na escola da sua escolha. Caso as famílias suponham que as demandas por uma vaga escolar sejam maiores do que a oferta, elas também podem se candidatar para outras escolas no mesmo formulário.

Após o processo de pré-inscrição, a administração avalia as solicitações de cada escola por meio de um sistema centralizado. Essa avaliação considera os seguintes critérios: proximidade geográfica entre a escola e a residência da família (a escola no mesmo bairro é prioritária), o número de irmãos já matriculados na escola e o nível socioeconômico da família. Após essa avaliação, a administração publica a distribuição final de vagas escolares até junho, procedendo-se então ao processo de inscrição. 95% das famílias matriculam seus filhos na escola de sua escolha.

O processo de inscrição extraordinária acontece entre o início do primeiro semestre, em setembro, e o último mês letivo, em junho. A administração local é responsável pelo controle da frequência do aluno durante a idade escolar obrigatória, bem como pela prevenção da evasão escolar. Assim que o serviço de assistência social detecta a chegada de famílias com crianças ao município, contactam imediatamente a administração para encontrar uma vaga em escola perto de casa.

Um Comitê de Garantia da Escolaridade, formado por representantes da administração, da administração local e das escolas do distrito, é responsável por avaliar a situação corrente, o requerimento da família recém-chegada, e atribuir uma vaga onde seja possível. Para garantir a não discriminação, bem como evitar a

guetização escolar em um distrito, segue-se um procedimento circular de distribuição dos alunos recém-chegados, em contraste com o antigo procedimento linear: os alunos recém-chegados não são alocados na escola com mais vagas no mesmo distrito – que, geralmente, é a escola menos desejada e mais guetizada –, mas são distribuídos igualmente entre todas as escolas do distrito, independentemente do número de vagas disponíveis.

## **1.2. Segundo passo: acolhimento**

Uma vez que o aluno migrante se inscreve em uma escola, seja por processo ordinário ou extraordinário, ele recebe automaticamente um conjunto de apoios relacionados com o que se chama de “sala de acolhimento”. Uma escola deve ter um número mínimo de 10 alunos migrantes para montar uma sala de aula de acolhimento em suas instalações.

As salas de acolhimento são geridas por um “professor de acolhimento”, função específica determinada pela administração, que se junta ao pessoal da escola no início do ano letivo em setembro. O tempo que os alunos migrantes frequentam é variável de acordo com a sua competência linguística na língua escolar – a língua catalã –, em nenhum caso podendo exceder 50% do tempo escolar. No restante do tempo, o aluno permanece na sala regular com seus colegas de classe. O objetivo desse recurso educacional é que os alunos migrantes acelerem a aprendizagem da língua escolar o mais rápido possível, adquirindo um nível A2<sup>2</sup> até o final do primeiro ano letivo na Espanha.

No ensino secundário obrigatório<sup>3</sup> – dos 12 aos 16 anos de idade –, os alunos migrantes que chegam depois de março são matriculados em uma escola regular perto de casa, mas não frequentam a sala de acolhimento. Em vez disso, eles são direcionados para um recurso de aprendizagem específico chamado “salas de acolhimento temporário”. Estas recebem alunos migrantes de várias escolas secundárias da mesma área geográfica, e visam a promover uma aprendizagem intensiva da língua escolar

para que os alunos migrantes recém-chegados possam frequentar a escola regular no início do ano letivo seguinte, em setembro, com condições linguísticas ideais.

Normalmente, não existe uma formação específica para os professores de acolhimento; qualquer pessoa com registro oficial de professor pode candidatar-se para esta posição. As equipes do ELIC<sup>4</sup> são responsáveis por orientar e fornecer algumas “pílulas de formação” aos professores do acolhimento, uma vez iniciado o primeiro semestre, para que 100% deles possam participar. Apesar de não ser exigida formação acadêmica específica para os docentes de acolhimento, identificam-se algumas tendências: no ensino primário, os docentes de acolhimento são majoritariamente profissionais especializados em educação especial; no ensino secundário obrigatório, a maioria dos professores de acolhimento declara ter formação acadêmica em línguas.

As pílulas de formação para professores de acolhimento consistem em 10 horas de formação em serviço:

- 5 horas sobre como trabalhar os níveis A1 e A2 da língua escolar (catalão) como Segunda Língua (L2): materiais, recursos, habilidades, avaliação
- 5 horas de estratégias organizacionais e de gestão

A proporção escolar entre alunos migrantes e professores de acolhimento tende a ser de 1 professor para 12 alunos. Os alunos migrantes são mistos na turma de acolhimento, independentemente da sua idade: dos 8 aos 12 anos para o ensino primário; dos 12 aos 16 anos para o ensino secundário obrigatório.

### **1.3. Terceiro passo: avaliação da aprendizagem prévia**

Como já foi explicado no ponto I.1., a administração exige, entre outras coisas, uma avaliação da aprendizagem prévia dos alunos migrantes. Existe um protocolo que as escolas devem seguir para fazer essa avaliação:

## **Protocolo oficial para a avaliação da aprendizagem prévia dos alunos migrantes na Catalunha**

1. A administração disponibiliza uma vaga escolar para alunos migrantes em uma escola regular, independentemente das suas experiências de aprendizagem anteriores, mas de acordo com a sua idade. Não há avaliação ou coleta de evidências sobre a formação acadêmica do aluno migrante naquele momento.

2. Uma vez que o aluno migrante já está matriculado em uma escola, a ele é atribuído uma série de acordo com sua idade, bem como à classe de acolhimento. O aluno migrante dividirá o seu tempo escolar entre a turma regular e a turma de acolhimento, tendo dois profissionais como pessoas chave: o professor da turma regular e o professor da turma de acolhimento.

3. Não é obrigatório solicitar certificados que atestem as experiências de aprendizagem anteriores dos alunos migrantes nos seus sistemas educativos de origem. As famílias migrantes podem ou não entregar documentação sobre a aprendizagem prévia, exceto para alunos migrantes com idades entre os 16 e os 18 anos, caso pretendam frequentar cursos do ensino secundário pós-obrigatório. Em caso afirmativo, os jovens migrantes devem comprovar sua formação por meio de um Certificado Geral de Educação Secundária (CGES, antigo O-nível) em seus países de origem e, em seguida, validar esse certificado de acordo com a regulamentação espanhola. Se o certificado não for validado, ou não estiver disponível, o jovem migrante é obrigado a frequentar o último ano do ensino secundário obrigatório e passar nos exames para, em seguida, obter o CGES espanhol.

4. O professor de acolhimento, juntamente com o apoio da equipe ELIC, coleta informação sobre o sistema educativo no país de origem do aluno migrante. Essas informações fornecem um quadro de referência, não para determinar futuras ações com os alunos migrantes.

5. O aluno migrante passa um máximo de 12, das 25 horas totais, na sala de acolhimento; no restante do tempo, ele permanece com sua turma regular.

6. A avaliação da aprendizagem prévia é realizada pelo professor do acolhimento, com o apoio da equipe ELIC. É feita durante o tempo despendido na sala de acolhimento. A avaliação ocorre durante os primeiros dois meses do primeiro semestre: setembro-outubro. Os alunos migrantes que chegam depois de abril não são avaliados até o ano letivo seguinte.

7. A avaliação da aprendizagem prévia é feita individualmente por cada aluno migrante.

8. A avaliação da aprendizagem prévia consiste em dois testes padronizados fornecidos pela administração. Esses testes abrangem a avaliação da aprendizagem prévia em duas áreas curriculares: um teste de línguas e um teste de matemática (ver anexos A e B).

9. Os testes são os mesmos para todos os alunos migrantes recém-chegados, independentemente da idade, país de origem ou formação acadêmica. Portanto, estão disponíveis para alunos de 8 a 16 anos, independentemente de onde tenham vindo ou da competência acadêmica.

10. O objetivo desses testes é:

a. Conhecer o desenvolvimento linguístico dos alunos migrantes na sua primeira língua<sup>5</sup>, tanto na leitura quanto na escrita;

b. Conhecer sua formação acadêmica no alfabeto latino;

c. Conhecer suas competências e habilidades matemáticas;

11. Os testes de Língua e Matemática são escritos na primeira língua do aluno migrante. A administração oferece o teste padronizado nas 21 línguas estrangeiras mais comuns na Catalunha: alemão, inglês, árabe, armênio, búlgaro, francês, fulani, hindu, lituano, italiano, holandês, panjábí, polonês, português, romeno, russo, filipino, ucraniano, urdu, uolofe e chinês.

12. Se o aluno migrante vive em uma família em que se falam línguas diferentes, o aluno migrante escolhe em que língua os testes serão aplicados.

13. O teste de linguagem inclui alguns exercícios de leitura de palavras, leitura de frases e ditado. A prova de Matemática inclui alguns exercícios de cálculo e resolução de problemas.

14. O professor de acolhimento avalia os resultados do teste em dois níveis: alfabetização e desenvolvimento linguístico.

15. Os resultados da avaliação são sistematizados em ficha de avaliação, que inclui os critérios de avaliação (habilidades de leitura, habilidades de escrita etc.). Em seguida, o professor de acolhimento atribui um nível de desempenho, utilizando uma escala Likert de 4 níveis.

16. Algumas escolas, devido ao baixo número de alunos migrantes, não têm sala de acolhimento. Nesses casos, o professor da turma regular aplica a avaliação da aprendizagem prévia, com o apoio da equipe ELIC ou do professor de necessidades educacionais especiais da escola.

#### **1.4. Quarto passo: integração escolar**

Uma vez que os testes já tenham sido aplicados, tanto o professor de acolhimento quanto o professor da turma regular se reúnem para compartilhar os resultados dos testes e, em seguida, começam a construir o plano de aprendizagem individualizado (PI), obrigatório para o aluno migrante. O principal objetivo desse plano é que o aluno migrante acelere a aprendizagem da língua escolar (catalão) e atinja o nível A2 em catalão no final do primeiro ano letivo.

Se o resultado do teste identificar que o aluno migrante demonstra defasagens na aprendizagem ou alfabetização, ele não é classificado como portador de necessidades educacionais especiais, pois se considera que tais defasagens possam ser consequência do processo de migração. Nesses casos, o aluno migrante pode passar até dois anos letivos tendo seu processo observado. Se o desempenho continuar abaixo do esperado dois anos depois do



primeiro teste, o aluno migrante é reconsiderado como aluno com necessidades educacionais especiais.

Após a primeira avaliação, o professor de acolhimento ou o professor da turma regular podem aplicar outros testes para alunos migrantes, com o objetivo de avaliar mais profundamente alguns aspectos específicos. No entanto, esses testes não são oficialmente considerados pela administração.

Com resultados dos testes, e de acordo com o plano de aprendizagem individualizado, o professor de acolhimento (com o apoio da equipa ELIC) determina a intensidade do apoio linguístico para cada aluno migrante. Essa ação é especialmente relevante durante o ensino secundário obrigatório, quando a densidade curricular aumenta e os termos específicos utilizados são mais complexos (Química, Física, Geografia, História, etc.). O professor de acolhimento antecipa as palavras e conceitos que vão ser aprendidos nas aulas futuras das turmas regulares, para que o aluno migrante possa ter acesso antecipado à terminologia.

Para os alunos migrantes analfabetos, é desenvolvido um programa escolar intensivo de línguas, principalmente na sala de acolhimento. Tal programa abrange os tópicos do nível A2 em segunda língua. Também, são realizadas algumas atividades complementares para o uso da língua em contextos significativos para que o aluno migrante possa viver em um ambiente de aprendizagem continuamente desafiador. Os planos de educação comunitária (chamados *plans educatius d'entorn*) são conduzidos dessa maneira.

Terminado o primeiro ano letivo, deve ser aplicado um segundo teste oficial aos alunos migrantes, também padronizado e útil para avaliar o nível de aquisição do catalão como segunda língua. O referencial é o nível A2. A aplicação do teste é online, fornecendo indicativos do progresso que o aluno migrante tem feito a partir do plano de aprendizagem individualizado. Esse segundo teste de aquisição da língua é aplicado apenas aos alunos migrantes recém-chegados que frequentaram um ano letivo completo.

## **2. Processos de chegada e acolhimento no ensino primário e secundário: dois casos**

### **2.1 Caso 1: escola primária Mercè Rodoreda**

#### **2.1.1 Contexto da escola primária Mercè Rodoreda**

A “Escola Primária Mercè Rodoreda” é uma pública, com 480 alunos de 3 a 12 anos, em que 70% dos alunos são de origem migrante, ou pertencem a grupos culturais minoritários (por exemplo, ciganos nativos). Essa população migrante caracteriza-se por uma elevada mobilidade, com constantes idas e vindas entre os países de origem e a Catalunha.

Em relação aos países de origem, o maior grupo vem da América Latina, que representa cerca de 40%. Em segundo lugar, o grupo de origem africana (Norte de África e África Central), muitos deles requerentes de asilo, sendo que quatro destes alunos migrantes são inclusive menores desacompanhados. Em terceiro lugar, o grupo que vem do Leste Europeu, especialmente Ucrânia, Romênia e Geórgia. Quanto aos alunos migrantes de origem asiática, os alunos de origem chinesa diminuíram, enquanto os de origem paquistanesa aumentaram.

A maioria da população migrante não inicia o ano letivo em setembro, mas entre janeiro e março. A população latino-americana chega principalmente em janeiro; a população chinesa normalmente o faz em fevereiro; e a população de origem africana, em março.

A escola tem uma sala de acolhimento. No entanto, devido a restrições orçamentais por parte da administração na última década, o professor de acolhimento trabalha meio período. Essa alocação de recursos é insuficiente. Conforme mencionado, a proporção oficial de uma sala de acolhimento é de 12 alunos migrantes; no entanto, essa escola acolheu 39 alunos migrantes no último ano letivo 2017-2018. A professora de acolhimento é uma profissional com formação em necessidades especiais, e trabalha

nisso há anos. Ela tem formação universitária como professora de acolhimento.

A diferença entre os recursos atuais da escola (6 vagas escolares para alunos migrantes) e a enorme população migrante (com uma média de 60 alunos recém-chegados por semestre) obrigou ao planejamento e à execução de um protocolo alternativo próprio de acolhimento, em que toda a equipe escolar assume o papel de “professor de acolhimento”.

A escola organiza as nove séries de ensino em três níveis: pré-escola (dos 3 aos 6 anos), 1º ciclo do ensino primário (dos 6 aos 9 anos) e do 2º ciclo do ensino primário (dos 9 aos 12 anos). Cada um desses três níveis atribui a função de professor de acolhimento a um dos funcionários, independentemente de ter ou não estatuto oficial: o coordenador de acolhimento. O coordenador de acolhimento é responsável por coordenar a chegada da família migrante à escola, pelo acolhimento dos alunos migrantes na sua turma regular com o professor da série, e por preparar qualquer ajuda necessária ao acompanhamento das atividades curriculares.

Os alunos recém-chegados podem escolher suas atividades escolares durante os primeiros dias na escola, que se concentram principalmente em jogos, música e esportes. As famílias migrantes podem permanecer na sala de aula junto com seu filho ou filha pelo tempo que for necessário. Os colegas nativos também ajudam no acolhimento dos migrantes recém-chegados, compartilhando jogos e usando a comunicação não verbal.

A escola trabalha de mãos dadas com organizações sociais para promover atividades extracurriculares após as aulas. Uma delas é a “Druida”, uma organização de educação não formal que presta um serviço educativo entre as 16h30 e as 19h30. Esse tempo é dedicado à alimentação (um lanche da tarde é oferecido), fazer a lição de casa e brincar. Os alunos migrantes escolhem livremente as atividades que desejam realizar. Esse tipo de atividade é importante, porque responde às necessidades psicossociais mais comuns dos alunos migrantes: muitos deles passam as tardes em suas casas, sem qualquer atividade ou adultos que cuidem deles.

Esse tipo de atendimento educacional revela-se como um poderoso meio de prevenção de doenças mentais infantis. Druida atende cerca de 60 alunos migrantes.

Outra organização social é a *Save the Children*, que atenderá mais 60 alunos migrantes a partir do próximo ano letivo 2019-2020. Eles fornecerão um serviço educacional semelhante ao que Druida oferece, e também realizarão cursos de formação sobre habilidades parentais para famílias. *Save the Children* introduzirá um foco especial nos requerentes de asilo.

### **2.1.2 Processos de chegada e acolhimento na escola primária Mercè Rodoreda: o modelo de avaliação socioemocional**

A escola primária Mercè Rodoreda desenvolveu um modelo de acolhimento e avaliação singular adaptado às especificidades locais (grande número de alunos migrantes, mobilidade permanente, desvantagem socioeconómica das famílias migrantes, etc.). Esse modelo vai além dos regulamentos da Administração, tentando implementar uma abordagem holística e funcional da avaliação. Pode ser chamado de “*Modelo ASE*” (Modelo de Avaliação Socioemocional), pois enfatiza os fatores socioemocionais da integração escolar, além do bem-estar dos alunos migrantes, com um forte envolvimento das famílias migrantes ao longo do processo de avaliação.

Esse modelo é o resultado de um longo e frutífero trabalho da equipe escolar, funcionando da seguinte forma:

1. Quando a família migrante (pais e alunos) chega à escola pela primeira vez, é acolhida por um dos três coordenadores de acolhimento e pelo diretor. O primeiro contato destina-se a mostrar as instalações da escola e a criar uma relação próxima entre a família recém-chegada e os funcionários da escola.

2. A primeira atividade é útil para uma primeira ação de avaliação: tanto o coordenador de acolhimento quanto o diretor iniciam um processo de observação baseado nos seguintes critérios:

- a. Como é o aluno migrante;
- b. Como é a família como um todo;
- c. Que tipo de relação a família estabelece com o aluno migrante;
- d. Informações básicas sobre o processo de chegada à Catalunha e à escola;

e. Rede social que a família migrante tem como apoio no país;

3. Todas essas primeiras informações são registradas em um novo arquivo do aluno recém-chegado, vindo a ser utilizadas nas reuniões de equipe para avaliar o potencial do aluno migrante e, assim, a estratégia geral mais conveniente a ser adotada.

4. Após o primeiro contato, é agendada uma segunda reunião para avaliar os aspectos socioemocionais em relação ao currículo. Essa atividade é realizada por uma coordenadora de acolhimento e uma professora de necessidades educacionais especiais. O aluno migrante faz alguns exercícios preparados pelo pessoal da escola: testes escritos, em papel e em formato digital no computador. Esses testes duram no mínimo duas horas (uma manhã inteira ou uma tarde inteira).

5. Os testes não são aplicados apenas para determinar a formação acadêmica e a inteligência do aluno, mas também fornecem informações sobre:

- a. O estado emocional do aluno migrante;
- b. O estado psicológico e o desenvolvimento do aluno migrante;
- c. Competências linguísticas e de comunicação, com imagens e palavras relacionadas à cultura de origem do aluno migrante;
- d. Habilidades matemáticas, com jogos de computador ou jogos de cartas;

6. A avaliação das competências linguísticas e matemáticas não é feita para determinar a aprendizagem prévia do aluno migrante nessas áreas, mas para observar suas reações emocionais e atitudes frente à aprendizagem.

7. Após essa segunda reunião, é realizada uma entrevista com a família recém-chegada. Com ela, tanto o coordenador de

acolhimento como os pais decidem qual ano escolar o aluno migrante deverá frequentar, bem como que tipo de apoio acadêmico terá na sala de aula regular pelo coordenador de acolhimento.

8. Por fim, é realizada uma adaptação individual do novo ambiente escolar para o aluno migrante, enfatizando as necessidades socioemocionais. Os aspectos curriculares não são avaliados até ao final do primeiro ano letivo.

9. Todos os dados sobre a avaliação socioemocional do aluno migrante são registados num relatório, compartilhado entre os funcionários da escola e com os responsáveis pelas atividades extracurriculares (Druida e Save the Children). O profissional responsável pela divulgação dessas informações sobre o aluno migrante é o coordenador social da escola.

Como a escola não segue os regulamentos do Ministério da Educação sobre a avaliação da aprendizagem prévia para alunos migrantes, não aplica os dois testes oficiais de Língua e Matemática. A equipe escolar considera que esses testes oficiais não fornecem informações significativas para preparar o processo de acolhimento dos alunos migrantes. Eles consideram que tais testes poderiam ser funcionais para alunos recém-chegados há duas décadas, especificamente aqueles de origem norte-africana ou latino-americana, mas, hoje, com a diversidade existente, não são úteis.

## **2.2 Caso 2: escola secundária Pablo Ruiz Picasso**

### **2.2.1 Contexto da escola secundária Pablo Ruiz Picasso**

A “Escola Secundária Pablo Ruiz Picasso” é uma escola pública que oferece o ensino secundário obrigatório (ESO, para alunos com idades entre os 12 e os 16 anos), assim como o estudo secundário pós-obrigatório. Reúne um total de 500 alunos, dos quais 360 frequentam o ESO, a última etapa da escolaridade obrigatória em Espanha. Se os alunos passarem em todos os

exames, no final do quarto ano obtêm o GCSE (certificado geral do ensino secundário).

A escola recebe a população de três bairros da periferia nordeste da cidade. Pode ser identificada como a população da classe trabalhadora com uma alta porcentagem de migrantes, bem como com um pequeno grupo de cidadãos ciganos nativos. Essa realidade se reflete na composição social da escola. 80% dos alunos são de origem migrante. O grupo majoritário de migrantes é de origem latino-americana. Nos últimos anos, destaca-se a chegada de alunos migrantes de Honduras e da República Dominicana. Há também um número relevante de alunos migrantes do Marrocos e Paquistão, assim como alunos migrantes de países do Leste Europeu, mas são poucos. Não há alunos migrantes de famílias requerentes de asilo, nem menores desacompanhados.

A escola sempre apresentou uma sala de acolhimento e um professor de acolhimento para receber os alunos migrantes recém-chegados. No ensino secundário obrigatório, a sala de acolhimento está disponível para alunos migrantes que frequentem o sistema educativo espanhol há menos de dois anos. O professor de acolhimento muda constantemente, nunca ultrapassando dois anos letivos. O perfil profissional do professor de acolhimento é um professor do ensino secundário especializado na área de Humanidades (línguas, filosofia, psicopedagogia).

A proporção da sala de acolhimento sempre foi superior ao que determina a administração. No início do ano letivo, a sala de acolhimento recebe cerca de 30 alunos migrantes em vez de 12, número que tende a aumentar ao longo do ano letivo, devido aos alunos migrantes recém-chegados que iniciam no meio do ano letivo. A escola administra essa situação atribuindo a função de professor de acolhimento a professores redistribuídos de outras escolas.

A coordenação entre o professor de acolhimento da escola e os professores de acolhimento temporários é muito fraca, limitando-se apenas ao compartilhamento de um relatório de progresso da competência linguística no final do último semestre, o que resulta em evasão de alguns alunos migrantes recém-chegados.

## **2.2.2 Processos de chegada e acolhimento na escola secundária Pablo Ruiz Picasso: a importância da aprendizagem personalizada**

A avaliação da aprendizagem prévia na escola começa logo após a matrícula do aluno migrante. Em primeiro lugar, o professor de acolhimento telefona tanto para o aluno migrante como para os seus pais, marcando uma reunião para os dias seguintes. O professor de acolhimento recomenda a presença tanto do aluno migrante, quanto de seus pais; no entanto, nem todos comparecem.

No primeiro encontro, o professor de acolhimento pergunta qual a formação anterior do aluno migrante no seu país de origem, tentando descobrir a equivalência dessa formação ao sistema educativo espanhol.

Depois, o professor de acolhimento convida o aluno migrante recém-chegado a fazer alguns testes para avaliar a sua competência linguística e matemática. Esses testes foram elaborados na escola e diferem daqueles fornecidos pela administração. O conteúdo desses testes são:

- Escrever uma redação para explicar um evento diário, para avaliar gramática, vocabulário e ortografia;
- Ler um texto em espanhol e responder a algumas perguntas de compreensão de texto, a fim de avaliar a fluência e compreensão de leitura;
- Operações matemáticas básicas, para avaliar o raciocínio lógico.

Com o resultado dessa avaliação, o professor de acolhimento determina a série e o grupo em que o aluno migrante deve ingressar. O aluno migrante sempre é solicitado a comparecer na quarta-feira seguinte como primeiro dia. A escola inteira tem aulas de orientação todas as quartas-feiras das 9h às 10h, para que o aluno migrante recém-chegado possa ter um bom começo com seus novos colegas de classe e o professor da série.



Nesse dia, o aluno migrante recebe um horário escolar adaptado, que inclui o número de horas que terá de passar na sala de acolhimento, assim como as que terá de frequentar na sua turma. O cronograma é baseado nos resultados dos testes de avaliação da aprendizagem prévia. Quanto melhores os resultados obtidos nestes testes, mais horas de ensino na classe regular são programadas.

O processo de acolhimento não é fácil no ensino secundário obrigatório. No que diz respeito aos planos de aprendizagem individualizados obrigatórios (PI), os alunos migrantes apresentam formações acadêmicas muito diferentes nesse nível, o que torna difícil para a equipe escolar elaborar um PI para cada um deles. Além disso, a grade horária do ensino secundário, muito fragmentada em disciplinas e aulas de 50 minutos, aumenta a complexidade na coordenação das atividades na sala de acolhimento e nas turmas regulares. Muitas vezes o aluno migrante precisa deixar uma hora de aula regular (ciência, história, música, etc.) para realizar as atividades da sala de acolhimento, o que o faz perder alguns conteúdos. Tal falta de coordenação tem efeitos negativos na avaliação final, mas a escola tenta fazer um balanço: se o aluno migrante frequentou 50% das aulas de ciências e 50% das aulas na sala de acolhimento, a nota final resulta de uma média entre as notas obtidas nas duas turmas.

A avaliação no ensino secundário é constante e crucial para todos os alunos, especialmente para os migrantes. No final do primeiro ano letivo, ele é avaliado por meio de testes oficiais para determinar a sua proficiência linguística na língua escolar (catalão) no nível A2. No final do 4º ano do ensino secundário obrigatório (16 anos), a administração exige que todos os alunos façam testes de competências básicas externos, visto que estes fornecem informações para a avaliação do sistema educativo. Os alunos migrantes também os realizam, mas seus resultados são separados de seus colegas nativos. Esses testes são avaliados apenas internamente na escola, e os seus resultados não têm

consequências, nem para a escola nem para os próprios alunos migrantes.

### **3. Aprendendo com a prática: algumas recomendações de política**

Terminamos este capítulo com algumas recomendações de políticas públicas a partir de nossa análise anterior.

No caso do ensino primário, o sistema escolar deveria considerar as seguintes recomendações:

Cada escola primária deveria ter um contato chave permanente para os alunos recém-chegados e suas famílias. Esse contato chave permanente (na escola Mercè Rodoreda é o coordenador de acolhimento) deveria acompanhar o aluno recém-chegado e sua família em todos os momentos.

Toda escola primária deveria ter seus próprios testes de avaliação da aprendizagem prévia, adaptados à realidade atual de sua população sociodemográfica.

Os processos de acolhimento, bem como as avaliações da aprendizagem prévia, deveriam abranger também os alunos mais novos (com idades entre os 3 e os 8 anos). A administração considera que esses alunos não precisam de avaliação ou apoio, devido à grande capacidade de adaptação.

Nas escolas primárias com um grande número de alunos migrantes, e com um processo contínuo de alunos recém-chegados, a quantidade de profissionais de acolhimento deveria ser maior e mais diversa: é altamente recomendável a contratação de vários coordenadores de acolhimento, bem como de um coordenador social.

A avaliação da aprendizagem prévia no ensino primário deveria focar aspectos holísticos do comportamento do aluno migrante, para além das competências acadêmicas linguística e matemática, e, por meio da observação, relacionar os processos de aprendizagem na escola ao estado socioemocional e de desenvolvimento do aluno migrante.

Em relação aos desafios para o ensino secundário, o sistema escolar deveria considerar as seguintes recomendações:

Não há acompanhamento com professores de acolhimento nas escolas secundárias, que, por sua vez, não permanecem mais de dois anos na mesma escola. O efeito negativo disso é a falta de estabilidade, além da permanente revisão e atualização.

O status do professor de acolhimento é inferior ao status de um professor regular. Em termos práticos, isso significa que qualquer professor do ensino secundário pode exercer tal função, independentemente da sua formação acadêmica e certificação. Seria altamente recomendável que um professor de acolhimento no ensino secundário tivesse formação no ensino de língua estrangeira, para ensinar a língua escolar como segunda língua, assim como alguma formação em psicologia, para lidar com a dimensão socioemocional dos alunos migrantes na escola.

É necessário estabelecer um protocolo claro e seguro para os ingressantes nas escolas secundárias ao final do ano letivo, para evitar o abandono escolar.

A grade horária do ensino secundário obrigatório deve ser flexibilizada, para que a coordenação entre a sala de acolhimento e a sala de aula regular seja mais eficiente, não prejudicando o aluno migrante.

É necessário um protocolo mais abrangente de avaliação da aprendizagem prévia no ensino secundário obrigatório dos alunos migrantes.

## Referências

Ausín, V. & Lezcano, F. Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. **Entera 2.0 Revista Digital**, 1, 2013, p. 46-65.

Departament d'Ensenyament. **El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya**. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural. Generalitat de Catalunya : Barcelona, 2018.

Etxeberría, F., Garmendia, J. & Murua, H. Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. **RES – Revista de Educación Social**, 27, 2018, p. 93-119.

Etxeberría, F. & Elósegui, K. Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. **Revista Española de Educación Comparada**, 16, 2010, p. 235-263.

García Medina, R. Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. **Tendencias pedagógicas**, 32, 2018, p. 91-105. inicial-final. DOI: 10.15366/tp2018.32.007

Grau, C. & Fernández-Hawrylak, M. La educación del alumnado inmigrante en España. **Arxius de Ciències Socials**, 34, 2016, p. 141-156. Ministerio de Educación y Ciencia. **La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España**. CIDE - Centro de Investigación y Documentación Educativa: Madrid, 2005.

Níkleva, D. El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva. **Tejuelo**, 15, 2012, p. 38-48.

UGT. **La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas**. FETE-Enseñanza : Madrid, 2008.



## 11.

### **Crianças de origem imigrante em uma escola pública de São Paulo: as barreiras idiomáticas em questão**

Lineu Norio Kohatsu  
Adriana de Carvalho Alves Braga  
Ana Katy Lazare Gabriel

#### **Apresentação**

Os estudantes que chegam às escolas públicas do estado de São Paulo têm diversas origens nacionais, especialmente dos países do Cone Sul, contudo, a partir de fluxos mais recentes, se avolumam as matrículas de caribenhos, africanos e do Sudeste Asiático. Dados da Organização Internacional das Migrações (OIM, 2020, p. 2) informam que, na América do Sul, a população migrante<sup>1</sup> intrarregional se destaca sobre a extrarregional, e essa dinâmica migratória resulta que, nos países do Cone Sul, 80% dos imigrantes internacionais são da mesma região. O documento destaca que, no que se refere a migrações extrarregionais, entre 2010 e 2019 houve um aumento de 93,1% de migrantes caribenhos (República Dominicana, Haiti e Cuba); em relação aos países africanos, o aumento foi de 37% de migrantes de Angola, Marrocos e África do Sul; já a migração de asiáticos teve um incremento de 37,8%, composta por populações que já têm um histórico de migração para América do Sul, a saber, chineses, japoneses e coreanos, no entanto, destacam-se fluxos oriundos de outros países como Bangladesh, Índia, Paquistão, Nepal e Síria (OIM, 2020, p. 5).

---

<sup>1</sup> Os termos migrante e imigrante são usados no documento da OIM, mas no capítulo usaremos o termo imigrante, pois estaremos nos referindo às crianças de nacionalidade estrangeira que ingressaram no Brasil.

No ano de 2019, constavam 1.027.251 imigrantes no Brasil (OIM, 2020). Nos últimos anos, os bolivianos passaram a ser o grupo mais numeroso entre os imigrantes.

São Paulo é a unidade da federação que concentra o maior número de imigrantes e essa presença se reflete no número de matrículas que aumenta a cada ano. Segundo dados obtidos junto à Secretaria Estadual da Educação<sup>2</sup>, no ano de 2019, estavam matriculados na rede estadual de São Paulo 11.780 alunos imigrantes, sendo 42% de nacionalidade boliviana (4.995 alunos).

Essa multiplicidade de culturas adentra nas escolas e, para o Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL (IPPDH), o acesso à educação por parte das crianças imigrantes e filhos de imigrantes:

*[...] constituye un elemento fundamental, no sólo por el propio derecho de estos niños a educarse desde una edad temprana, sino también porque facilita el acceso al trabajo por parte de los adultos responsables. (IPPDH, 2017, p. 56).*

Portanto, a inserção de crianças na escola visa à garantia de educação na idade adequada além de favorecer aos seus responsáveis sua inserção no mercado de trabalho. Para que isso aconteça, os movimentos em defesa da democratização da educação têm promovido críticas ao modelo monocultural e sugerido um giro, que considere a visibilidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem quanto a seus direitos educativos. Nessa discussão, que considera os marcos regulatórios e a garantia dos direitos, são discutidas algumas barreiras que cerceiam a plena garantia dos direitos educativos por parte da escola.

Dentre os temas que mobilizam a discussão da interface entre migração e escola está a barreira linguística. Para o IPPDH (2017, p. 58) a questão idiomática é um dos entraves que dificultam o acolhimento dos imigrantes na escola, juntamente com o preconceito e discriminação sofrido por esses estudantes e suas famílias. O estudo do IPPDH (2017) coletou dados entre familiares

---

<sup>2</sup> Dados obtidos pelo Sistema de Informação ao Cidadão - SIC.

dos estudantes imigrantes residentes na cidade de São Paulo e, além de apontar as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, revela as estratégias adotadas por eles para superá-las. No que se refere a essas estratégias, o documento transcreve trechos de entrevistas realizadas com imigrantes, tais como “[...] *no sufría el prejuicio porque mi madre, en el primer grado, dijo: ‘no puedes hablar más en español. No quiero que hables español ni siquiera en la casa. Si te hablo en español, me respondes en portugués’*” (IPPDH, 2017, p. 58). Compreendida como problema, a questão linguística é entendida como obstáculo para a escolarização e tratada pelas famílias de distintas formas, tais como o apoio dos adultos na realização das tarefas de casa e até mesmo a contratação de brasileiros para aulas particulares de português, de modo que essas crianças “não ficassem para trás” (IPPDH, 2017).

Vale ressaltar que a escola tem um papel fundamental para a compreensão da migração como direito humano, pois é o espaço institucional onde se concretiza não apenas o exercício dos direitos, mas também se constitui como o espaço onde os símbolos são decodificados e os sentidos são atribuídos.

Considerando o contexto migratório, torna-se premente nos debruçarmos sobre as percepções, compreensões e abordagens que são utilizadas no processo de alfabetização de crianças imigrantes que, na escola, são convertidas em estudantes. Para tal, neste texto, nos propomos a discutir a problemática linguística com foco na alfabetização de crianças cujo idioma materno não é o português e com o objetivo de discutir as concepções das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as barreiras à aprendizagem dos estudantes de origem imigrante, apresentamos dados coletados em uma escola pública da cidade de São Paulo.

### **As barreiras no acesso aos direitos**

Ao frequentar uma escola pública na cidade de São Paulo, que educação é oferecida a esses sujeitos que trazem uma bagagem cultural distinta? Como esse repertório cultural é aceito e traduzido



em ações pedagógicas de respeito e valorização da diversidade? Uma pista muito importante foi apontada por Lazare-Gabriel (2016), cujo resultado de sua investigação dá conta de que, dentre os professores, circula a representação de estudantes tímidos, introvertidos, inseguros, comportados e silenciosos, esforçados na realização das tarefas escolares, apresentando inúmeras dificuldades de aprendizagem e com baixo rendimento escolar. A pesquisadora constata uma contradição nessa caracterização, pois, para ela “ao avaliar o rendimento e a postura do aprendiz brasileiro, outras questões são consideradas, via de regra, o aprendiz que fala mais é o que tem o pior rendimento, ao passo que aqueles que são mais calados são os que apresentam bom rendimento” (LAZARE-GABRIEL, 2016, p. 154). Essa contradição é problemática, pois estabelece uma clivagem entre os estudantes nacionais e os imigrantes no seu percurso de aprendizagem.

As pesquisas sobre a educação escolar de crianças e adolescentes de origem imigrante têm crescido nos últimos anos, tal como apontado na revisão realizada por Braga (2019) e por Kohatsu, Ramos e Ramos (2020). Nesta última, os autores realizaram uma revisão das dissertações e teses brasileiras e portuguesas sobre o tema, mencionando também artigos e coletâneas publicados. Em relação às pesquisas realizadas em Portugal, foi interessante notar como algumas apontaram a persistência de práticas pedagógicas monoculturais e assimilacionistas apesar da interculturalidade estar incorporada à política educacional e orientar gestão, ações e estratégias nas escolas portuguesas para a promoção da integração tendo como exemplo, o oferecimento de aulas de língua portuguesa aos imigrantes.

No Brasil, apesar do aumento de pesquisas sobre o tema, ainda são poucos os estudos que discutem a questão da língua estrangeira na escola; destacamos a pesquisa de Freitas e Silva (2015), realizada em três escolas municipais de educação infantil e a pesquisa de Gondin e Pinezi (2020) realizada em uma escola pública, de ensino fundamental, na cidade de São Paulo. Sobre os desafios da alfabetização, destacamos a tese de doutorado de

Molinari (2016) sobre a alfabetização de crianças bolivianas em duas escolas municipais de Guarulhos.

Vale acrescentar que as políticas públicas voltadas para o ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas no Brasil ainda são incipientes. Este fato decorre da necessidade de uma proposta didática que esteja centrada na aquisição da língua pelo viés da pedagogia crítica com enfoque intercultural e atenda as demandas sociais atuais. Assim, à época atual, o acolhimento e o conhecimento das competências comunicativas que propiciam interação social e acesso aos direitos humanos básicos para o exercício pleno da cidadania são fundamentais para uma educação mais inclusiva.

No bojo do ensino de línguas que contemple a tais exigências, temos o ensino de português como língua de acolhimento, doravante PLAc, termo que surgiu em Portugal e foi desenvolvido para a aplicação em cursos de língua portuguesa como língua estrangeira oferecidos aos imigrantes adultos participantes do programa 'Portugal Acolhe'. O curso, parte integrante de um programa social de acolhimento e inserção socioprofissional, oferecia formação em competências básicas de língua e de cidadania para facilitar a integração social. No campo acadêmico, a pesquisadora da Universidade de Lisboa, atualmente coordenadora do curso de língua portuguesa na Universidade de Macau, Maria José Grosso (2010) foi a primeira a conceituar o PLAc, como:

[...] um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua tem que ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p.74).

Isto posto, no que tange às políticas de línguas, a proposta de ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento, PLAc,

visa ressignificar as práticas pedagógicas do ensino de línguas em contexto híbrido, pluricultural e plurilíngue.

Embora a noção de PLAc esteja direcionada aos indivíduos adultos como facilitadora de integração social, cremos que as crianças também se beneficiam da aprendizagem baseada no acolhimento e na integração, pois o direito à inserção social e ao exercício pleno de cidadania é atitude a ser desenvolvida em contexto escolar desde os anos iniciais. Portanto, o ensino de língua portuguesa às crianças imigrantes demanda a inserção de uma abordagem metodológica que perpassa pelo ensino de regras gramaticais, questões extralinguísticas<sup>3</sup> e psicossociais para o acolhimento das crianças imigrantes com a finalidade de criar familiaridade com a cultura e uso, sem impeditivos, de equipamentos públicos educacionais, de saúde, lazer e desporto.

### **Os desafios da avaliação escolar**

Compreender os mecanismos das avaliações escolares e o modo como os professores percebem as dificuldades e os avanços no desempenho dos estudantes imigrantes torna-se uma tarefa fundamental para que possamos identificar a qualidade de educação que é oferecida a esses sujeitos. Os autores dedicados à pesquisa sobre as avaliações escolares identificam que essa é a etapa em que se atribui qualidade ao processo de aprendizagem dos conteúdos de ensino (LUCKESI, 2014, p. 31), mas há ainda a perspectiva de que “[...] na avaliação, seu efeito mais positivo é a descoberta analítica e honesta dos problemas, não seu *escamoteamento*”.

O juízo que as professoras fazem do percurso de aprendizagem de seus estudantes é um elemento fundamental para compreendermos os mecanismos de aferição das aprendizagens

---

<sup>3</sup> Consideramos questões extralinguísticas, expressões faciais ou gestos que acompanham a fala. Tais gestos implicam carga cultural. A título de exemplo, apresentamos o gesto com as mãos que enunciam indiferença, comumente utilizado no Brasil.

que são construídos pelos professores. A definição sobre esses critérios avaliativos e a percepção construída acerca da aprendizagem é tema importante para o debate educacional porque joga luzes sobre um fenômeno da educação contemporânea, que são as crianças imigrantes, a partir das expectativas construídas pelos docentes. Trata-se ainda de um tema que provoca a revisão teórica sobre a cultura escolar, especialmente sobre os objetos de conhecimento e os procedimentos de avaliação, além de revigorar o debate sobre o fracasso e a exclusão escolar.

Para a análise do fenômeno migratório na escola é importante considerar a relação entre diferença e desigualdade, uma vez que, por ser um grupo social minoritário, incide sobre os imigrantes uma tendência de silenciamento a partir da ideia de que os imigrantes devem 'se enquadrar' nos códigos culturais da sociedade de destino. Ao tratar da construção histórica da desigualdade educacional na França, Bernard Lahire (2008) explicita que o conceito de desigualdade tem sua origem na valoração social de bens, saberes e práticas, pois, para o autor "[...] apenas quando a cultura escolar se transforma num valor social coletivamente partilhado e condição de acesso a posições particulares na divisão social do trabalho se pode instaurar o discurso sobre as desigualdades sociais de acesso à educação" (LAHIRE, 2008, p. 80). Na compreensão do autor, a universalização do acesso à educação foi pressuposta para a produção social do pensamento de qualificação a partir e através da instrução, e disso decorre a compreensão de que as diferenças fossem interpretadas como desigualdades.

Em diálogo crítico com Lahire, ampliando sua base teórica em interlocução com pesquisadores da História Cultural da Leitura e da Escrita, Sawaya (2000, 2001) coloca em questão a tese de que as crianças pobres são portadoras de "deficiência de linguagem" devido à pobreza de seu ambiente verbal, da precariedade da linguagem dos adultos e de sua relação verbal com os filhos. Com base nos resultados obtidos em sua pesquisa realizada junto às

crianças moradoras de um bairro periférico de São Paulo, a pesquisadora refutou a afirmação da inexistência de práticas de leitura nos meios populares e suas consequências sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. A pesquisadora critica o modo como as políticas públicas incorporaram nos discursos oficiais a tese da deficiência de linguagem das crianças pobres, denunciando essa construção histórica como uma manifestação de preconceitos e estereótipos em relação às camadas mais pobres da sociedade.

A partir da problemática da aquisição da língua portuguesa por parte de estudantes imigrantes, é imprescindível termos em conta que, nas escolas da rede pública, a aquisição da leitura e da escrita é concebida e orientada a partir dos paradigmas construtivistas (Sawaya, 2000). No entanto, a crítica feita pela pesquisadora é de que a política educacional não oportuniza que se rompa com o estigma das classes populares, o que leva os professores “[...] a não mudarem a percepção que têm das crianças e os impedem de vê-las como seres inteligentes – condição imprescindível à adoção do construtivismo como concepção teórica e como ação pedagógica.” (SAWAYA, 2000, p. 79). A responsabilização dos estudantes e de suas famílias seria, então, o caminho encontrado para justificar as falhas no processo de aquisição da leitura e escrita, através do viés da incapacidade, desconsiderando outros fatores, a saber, o hibridismo cultural e linguístico, portanto, à vista disso, o ensino está pautado nas bases metodológicas do ensino de língua materna.

As referências teóricas que orientam o paradigma construtivista, no que se refere ao processo de alfabetização, encontram-se nas teorias da psicogênese da língua escrita, tendo como principal referência Emilia Ferreiro. Tratando de elucidar os significados do processo de leitura e escrita por parte das crianças, a pesquisadora salienta que o sujeito cognoscente:

[...] tenta apropriar-se de um objeto complexo, de natureza social, cujo modo de existência é social e que está no centro de um certo número de trocas

sociais. Para tanto, ele tenta buscar uma razão de ser nas marcas que fazem parte da paisagem urbana, tenta encontrar-lhes o sentido, isto é, interpretá-las (em uma palavra, "lê-las"); de outro lado, ele tenta produzir (e não somente reproduzir) as marcas pertencentes ao sistema: ele se entrega então a atos de produção da escrita propriamente dita. (FERREIRO, 1990, p. 3).

Portanto, a complexidade da problemática que abordamos neste texto, especialmente porque tratamos de analisar o processo de alfabetização de estudantes cujo idioma materno não é a língua portuguesa, julgamos pertinente tecer nossas reflexões à luz do material empírico coletado diretamente em uma escola de ensino fundamental. Pela análise de depoimentos de professoras alfabetizadoras e da gestão escolar, podemos recolher as percepções sobre as barreiras que são percebidas no processo de aprendizagem. A nosso juízo, o tema é complexo porque trata de dois processos que, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, ocorrem de modo concomitante: a aquisição da língua e a aprendizagem da leitura e escrita.

### **A pesquisa empírica**

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual situada no município de São Paulo que atendia alunos do ensino fundamental do 1º ao 9º ano, do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos três períodos (manhã, tarde e noite). O local foi escolhido por ser uma das escolas com maior número de matrículas de alunos de origem imigrante da rede estadual.

A coleta de dados foi realizada nos anos de 2018 a 2020, com uso de diversos instrumentos e procedimentos (observação, entrevistas, dados escolares) para investigar as questões específicas de cada nível de ensino.

As entrevistas foram realizadas com uso de roteiro semiestruturado. Aos profissionais da escola (gestores e professoras), além dos dados pessoais (idade, formação e tempo de atuação docente na rede pública e na escola) pedimos para que comentassem sobre a situação dos alunos de origem imigrante na

escola, especialmente o processo de aprendizagem. Aos pais, além dos dados pessoais e familiares, pedimos para comentar sobre como veem a situação do filho na escola.

Foram realizadas observações nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em diferentes espaços, momentos, atividades (sala de aula, Artes, Educação Física, sala de leitura e intervalo) e entrevistas, conforme informado anteriormente.

Neste texto, apresentamos um recorte dessa pesquisa, privilegiando a narrativa docente sobre o processo de alfabetização das crianças de origem imigrante.

### **A paisagem humana da escola**

No ano de 2019, a unidade tinha cerca de 1.100 estudantes matriculados, segundo o gestor-1<sup>4</sup>, que está na escola P. desde 2010. Desde seu ingresso na escola, o gestor-1 já notava a presença de alunos imigrantes: *“Quando eu cheguei aqui, muitas crianças eram vindas da Bolívia, dez anos atrás. Foi mudando, hoje já são filhos de pais bolivianos, porém nascidos no Brasil.”* (Entrevista concedida pelo gestor-1 em fevereiro de 2020). O gestor-2 está há mais de vinte anos na rede estadual e na escola P. desde 2012. Quando ingressou, recorda que eram poucos alunos imigrantes por sala, mas observa que gradativamente esse número foi crescendo, assim como a diversidade.

No período da manhã funcionam 13 salas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), totalizando cerca de 380 alunos.

Verificando as listas das turmas e as nacionalidades dos alunos nos prontuários escolares, pudemos aferir que nos anos iniciais o número de alunos de origem imigrante (imigrantes e brasileiros filhos de imigrantes) nessa escola é superior ao dos alunos brasileiros não imigrantes. Na soma total, as matrículas de estudantes de origem imigrante representam 56,4%, maior, portanto, em relação ao número de brasileiros (43,6%).

---

<sup>4</sup> Utilizamos esta denominação para os gestores e letras para substituir o nome da escola e dos professores para preservar o anonimato.

No entanto, notamos que o número de filhos de imigrantes (130 alunos) é maior do que o número de estudantes que nascidos no exterior (85).

A maioria dos estudantes imigrantes matriculados na escola é de origem boliviana, contudo, há estudantes oriundos de outros países da América do Sul, como Argentina, Paraguai, Venezuela, e de países situados em outros continentes, como Bangladesh, Marrocos, Egito e China, mas em menor número.

O quadro docente responsável pelos anos iniciais é bem diverso. A maioria é composta por mulheres e com experiência docente bem diversa. Das professoras entrevistadas, D. é a mais experiente, com mais de 10 anos na escola; quatro professoras ingressaram há um ano na escola, Z., L., U. e S., sendo que algumas disseram ter contrato temporário.

Em várias observações realizadas durante o recreio, notamos que os estudantes dos anos iniciais se misturavam espontaneamente; os alunos de Bangladesh, da Bolívia e os brasileiros frequentemente eram vistos brincando juntos de pega-pega. Foram várias situações em que as diferenças de idioma não pareciam se apresentar como uma barreira para a interação entre os alunos. No entanto, na sala de aula, conforme conversamos com o gestor-2 e com as professoras, o desconhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos e familiares se mostrou como uma das principais barreiras à aprendizagem, especialmente à alfabetização. Segundo o gestor-2 *“isso é um problema da nossa escola, sim, está no nosso MMR”* (Entrevista concedida pelo gestor-2 em setembro de 2018), referindo-se ao Método de Melhoria de Resultados<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Foi adotado no ano de 2017 pela Secretaria da Educação de São Paulo “para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão”, conforme consta em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.



## A língua como barreira para a aprendizagem das crianças de origem imigrante: o que relatam as professoras

Entrevistamos as professoras regentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com exceção da professora do 2º ano, que era substituta e teve que deixar a classe.

Das entrevistas, chamou-nos a atenção o fato de todas as professoras atribuírem a falta de domínio da língua portuguesa como principal entrave à aquisição da escrita por parte dos alunos de origem imigrantes conforme relatos apresentados.

K. é de Bangladesh; ela é uma das 18 alunas e alunos de origem imigrante da sala da professora Z.. A professora avalia que a estudante está no nível “silábico com valor”<sup>6</sup> e explica: “Ela já passou do pré-silábico. Quando eu vou escrever na lousa eu falo “K. como escreve bola”? Ela já “b-o”, ela já consegue identificar.” (Entrevista concedida pela professora Z. em dezembro de 2019).

No caso dos alunos de origem boliviana, a professora explica; “O som da língua, ainda tem algumas palavras, confundem”<sup>7</sup> “B” com “V”. Por exemplo, “cavalo”, na lição de casa, eles escrevem “cabalo”. Cita como exemplo, N., que é boliviana e o “pai também não fala muito a nossa língua”. Na lição de casa, algumas palavras vêm escritas em espanhol. Segundo a avaliação da professora Z. “a N. agora, como ela saiu do pré-silábico, já está em silábico com valor”. No entanto, menciona que T., filho de bolivianos, está “alfabético”, explicando que nem todos apresentam dificuldades. A professora Z. explica que alguns alunos imigrantes demonstram dificuldades com a

---

<sup>6</sup> O termo “pré-silábico” indica que a criança ainda não estabelece uma correspondência entre a grafia e os sons da palavra. Na fase “silábica” a criança já compreendeu que existe essa relação, elegendo alguma letra, podendo estar atenta ou não ao valor sonoro desta, para representar cada sílaba da palavra. Na fase alfabética, a criança já descobriu que as letras do alfabeto representam diferentes valores sonoros da palavra e entende a necessidade de combinar consoantes e vogais.

<sup>7</sup> Mantivemos a fala da professora, mas como nota de esclarecimento, é importante ressaltar que os falantes de espanhol não pronunciam fonema com “V”, por isso pronunciam “cabalo” e não “cavalo”, como na língua portuguesa.

língua portuguesa porque a família continua falando em espanhol em casa. E menciona vários alunos de família boliviana cujos pais não falam português e conclui: *“Eu acho que o grande problema deles é não falar a nossa língua em casa.”*

A professora L. também atribui as dificuldades dos estudantes ao contexto familiar e, citando a família de P., filho de bolivianos, afirma: *“eles conversam só na língua hispânica”*. (Entrevista concedida pela professora L. em novembro de 2019). Outro aluno da classe que não está alfabetizado é E., filho de bolivianos, que está “pré-silábico”. Segundo a professora L., *“ele não tem compreensão da leitura, da escrita”*.

Além dos alunos de família boliviana, a professora L. cita S., de Bangladesh, que *“fala um pouco, mas não entende tudo”*. E em relação à escrita: *“S. copia. Ele participa falando alguma coisa da estória, mas o registro ele faz depois, copiando”*. E comenta: *“Na família dele, ninguém escreve, ninguém fala português.”*

E. e P. foram retidos por apresentarem notas vermelhas em Português e Matemática e S. foi promovido por decisão do conselho de classe.

Na sala da professora U. também frequentam cinco alunos de Bangladesh. Rn. *“não tem dificuldade no português”*; Rs. *“fala excelente o português, escreve muito bem, reconhece todas as letras, consegue fazer leitura”*. (Entrevista concedida pela professora U. em outubro de 2019). Ambos estão desde o 1º ano na escola. Por outro lado, C. e as irmãs Sd. e Sr., que ingressaram no 3º ano, ainda apresentam dificuldades com o português.

C. tinha dificuldades no começo, mas retornou das férias mais comunicativo e atualmente consegue falar frases simples como *“Professora, quero ir ao banheiro”*. A professora U. diz que, em relação à escrita, C. *“tem um pouco de dificuldade na aprendizagem das letras [...] com as nossas letras, com o nosso alfabeto. (...) Eles têm o alfabeto deles, ele até me mostrou como é que faz”*.

Rn. e Rs., primos de C., *“foram fundamentais para que o C. pudesse desenvolver o português dele”*, diz a professora U. Ela acredita que Rs. e Rn. têm mais facilidade com o idioma porque

os pais falam o português, diferentemente dos pais de C., de Sd. e Sr. que não falam.

No recreio, os alunos de Bangladesh ficam juntos e *“conversam na língua deles”* e a professora U. os adverte: *“Eu falo, opa! Pode parar, português!”*

A turma da professora D. é mais diversa. J. é argentino, entrou no ano passado, mas passou a falar o português só recentemente porque *“em casa a família se comunica em espanhol”*. (Entrevista concedida pela professora D. em novembro de 2019). Na reunião de pais, a professora D. conversou com a mãe e a orientou para falarem em português com o filho. L. é paraguaia, não apresenta dificuldades para acompanhar as aulas, embora ainda fale um pouco em espanhol, assim como os bolivianos. *“Aí eu falo, opa! Português! Aqui na sala é português, a gente tá no Brasil.”* T. é de Bangladesh, está alfabetizada. *“Ela lê com muita dificuldade, mas ela lê. A gente faz leitura coletiva, cada um lê um pedaço e ela lê. Com muita dificuldade, mas lê.”* A professora conta que deu *“uma tabela do alfabeto”*, mas reconhece *“eu sei que não pode dar família silábica”*, provavelmente por entender que esse modo de trabalho não estaria em conformidade com o modelo adotado, pois, segundo a professora R. *“o estado é construtivista. Esse EMAI e o Ler e Escrever<sup>8</sup>, que é o material que nós usamos, é uma construção”*.

Na sala da professora S. metade do grupo dos estudantes de origem boliviana apresenta dificuldades na leitura e interpretação porque *“eles misturam o espanhol com o português [...] a criança não entende o vocabulário, a criança escreve errado, o problema ortográfico”*. (Entrevista concedida pela professora S. em outubro de 2019). S. observa que nem todos os estudantes apresentam problemas na escrita porque, para ela, a família colabora. *“Eu falo pras mães: não falem espanhol na sua casa. [...] eu sei que é impossível de pedir que você não fale espanhol, mas não o tempo todo. [...] tanto você quanto seu filho, vocês precisam aprender a falar português.”*

---

<sup>8</sup> São materiais de orientação aos professores e livros didáticos destinados aos alunos da rede estadual produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Como se pode ver, para as professoras entrevistadas o uso da língua estrangeira pela família dificulta a aprendizagem do português e, conseqüentemente, a aquisição da escrita.

Em outras falas de professoras, essa convicção fica explícita:

*Estamos no Brasil e temos que impor a nossa língua. [...] o problema é quando eles chegam em casa. Em casa eles não conversam com o aluno em português, só em espanhol, portunhol. [...] Aqui na escola eles falam em português, mas chegou em casa é o dialeto deles lá. Isso dificulta bastante, até na escrita porque você vai fazer uma atividade, eles escrevem em espanhol. Eles trocam as letras, isso dificulta. (Entrevista concedida pela Profa. D. em novembro de 2020).*

*A maior parte são alunos de descendência boliviana, embora a gente tenha solicitado que os pais falem mais a língua portuguesa com seus filhos para facilitar a alfabetização, muitos alunos ainda chegam em sala de aula usando termos “la casa”, “mi papá, mi mamá” então a gente tem que estar insistindo com eles para dentro de sala de aula usar a língua portuguesa e não o dialeto hispânico. [...] a gente percebe que em casa eles continuam falando a língua hispânica. Por uma parte é bom que esses alunos tenham contato com duas línguas, mas no que se trata de alfabetização isso dificulta bastante. (Entrevista concedida pela Profa. L. em outubro de 2018).*

Essa percepção também foi externada pelo gestor-1:

*O desafio que a gente tem em relação a esses alunos imigrantes é em relação à questão da língua, que eles em casa conversam na língua nativa, o que muitas vezes dificulta aqui na escola o trabalho de aprendizado de português, de alfabetização, eles confundem. [...] eles acabam misturando palavras em espanhol ou no dialeto nativo e português. [...] O que eu recomendaria é que esses alunos tivessem... Não sei se são aulas de reforço ou teriam uma complementação de aulas de língua portuguesa. (Entrevista concedida pelo gestor-1 em fevereiro de 2020).*

Segundo o gestor-2 “se tivesse o pai que falasse com ele [aluno] em português, o processo deles seria mais rápido”, mas há muitos pais com dificuldades para aprender o português mesmo vivendo há anos no Brasil e “que chega em casa e fala com o filho em espanhol”. Para o gestor-2, o fato de as famílias falarem em espanhol em casa dificulta o processo de alfabetização dessas crianças, aspecto que foi observado também na tese de Molinari (2016). Por entender que as crianças do 1º ano precisam aprender o português para se

alfabetizarem, o gestor-2, assim como algumas professoras, proíbe os alunos bolivianos de conversar em espanhol entre eles: “É proibidíssimo, não deixo mesmo, porque eles precisam se alfabetizar.” Quando flagra conversas em espanhol, o gestor-2 explica ao aluno: “Olha não queremos que fale aqui porque você está no Brasil, você não está na Bolívia e aqui não se fala outra língua, só se fala essa.”

Embora a escola aponte que há famílias que continuam falando em espanhol com seus filhos, há pais, como o Sr. M., boliviano, que buscou por conta própria apoio pedagógico particular para reforçar a aprendizagem do idioma pelo filho, que está no 5º ano:

*O problema que ele teve foi no idioma português. Ele não conseguiu. Onde nós moramos, praticamente moramos com família boliviana e lá que nós falamos é o espanhol. E eu estou achando que é isto que atrapalhou a ele para que não consiga aprender. Ele teve no 1º, 2º, 3º, ele teve muita dificuldade para aprender. Agora, este ano que melhorou. (Entrevista concedida pelo Sr. M. em novembro de 2018).*

O Sr. M. contou que há um ano e meio o filho recebe aulas particulares, com duração de uma hora e meia, três vezes por semana e por isso “Agora ele está indo bem. [...] Agora está lendo.”

O pai relatou também o esforço para acompanhar a educação do filho. Conta que trabalha em casa e “sempre que tiro um tempo, intento ensinar a ele lo que eu sei. [...] Eu ensino em casa, às vezes, eu tiro las dúvidas que ele tem, de alguma coisa, de matemática, português”.

Ele reconhece que o problema principal é o idioma: “La dificultad principalmente por el idioma. Nós falamos espanhol praticamente da porta de mi casa pára dentro.” No entanto, obedecendo a recomendação da escola, a família se esforça para falar em português com o filho: “Nós tentamos falar com ele em português para que ele possa se adaptar melhor. [...] Fue una recomendación daqui de la escuela. Desde primero año, nos recomendaron todo en português. Por eso intentamos fazer todo em português.”<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Buscamos fazer a transcrição do modo mais fiel possível à fala do entrevistado.

Os gestores 1 e 2 entendem que seria importante oferecer aulas de português aos alunos imigrantes, mas a rede estadual não dispõe desse recurso para apoiar a inclusão dessas crianças. E se algum dia essas aulas de português fossem oferecidas, o gestor-2 ressalta que deveriam ser na própria escola ou em local próximo, para não dificultar as famílias imigrantes: *“Porque já é difícil trazer [para a escola]. Ele [pai imigrante] trabalha o dia inteiro, como é que ele vai levar o aluno de manhã pra fazer um curso?”*

Apesar do não oferecimento de aulas de português aos alunos imigrantes, o gestor-2 relata que a Diretoria de Ensino realiza encontros quinzenais de formação com os coordenadores dos anos iniciais, nos quais podem discutir as dificuldades relacionadas à aquisição da língua. Relata, como exemplo, a discussão sobre os procedimentos de avaliação de textos produzidos por alunos que não dominam o português e questiona: *“Como vou avaliar uma criança do 3º ano que não tem propriedade da língua e que escreveu uma coisa em espanhol?”* Sobre essa questão, ressalta as divergências entre os coordenadores, comentando que alguns defendem que mesmo um aluno não tendo apropriação do português, deve ser considerado um texto escrito em espanhol, posição que difere da sua: *“A minha opinião é a seguinte: errou. Porque nós estamos no Brasil e precisa escrever em língua portuguesa. [...] Tem alguns [coordenadores] que falam: “não, a gente tem que ver o aluno”. Eu acho assim, correção você não tem que ver nome de aluno, você tem que corrigir. Você tem que fazer coisas pontuais para aquele aluno avançar.”*

### **Problematizando as concepções e práticas**

Com base na sistematização das informações obtidas nas entrevistas, nos perguntamos: o que as professoras nos contam sobre esses alunos? Quais são as hipóteses ou convicções a respeito das dificuldades desses alunos no processo de alfabetização?

Nas turmas do ensino fundamental, as professoras mencionaram alunos de origem boliviana com dificuldades na alfabetização, mas mencionaram também alunos que estão

alfabetizados. O mesmo ocorre em relação aos alunos vindos de Bangladesh: há alunos com dificuldades para falar e escrever em português, mas há também alunos que entendem, falam, leem e escrevem em português. Nos dois grupos, bolivianos e bengaleses, encontramos crianças com e sem dificuldades para falar e escrever em português. Por que algumas crianças aprendem e outras não? Segundo as professoras, o não aprendizado do português ocorre devido à insistência das famílias, sejam elas bolivianas, argentinas, paraguaias ou bengalesas, em continuar falando o idioma de origem com seus filhos no ambiente doméstico. As professoras ressaltam que, principalmente no caso das crianças de origem boliviana, o uso de duas línguas, o português na escola e o espanhol em casa, resultaria em confusões idiomáticas que dificultariam não somente o aprendizado da fala em português, como também impediria a aquisição da escrita. Todavia, nos indagamos: ainda que na fala possam ocorrer confusões idiomáticas, será mesmo que falar em duas línguas dificulta ou impede a criança de desenvolver e superar as hipóteses iniciais da escrita (pré-silábico e silábico) e alcançar a compreensão da lógica alfabética? É plausível que falar em duas línguas (espanhol e português) possa causar confusões na ortografia, mas ficamos em dúvida se essa condição bilíngue implicaria também em dificuldades nas etapas iniciais da escrita.

Se, conforme o entendimento das professoras, a manutenção da língua estrangeira é uma barreira, por que tantas crianças brasileiras, lusófonas, apresentam dificuldades na alfabetização?

Com base na revisão da literatura, Sawaya (2000, 2001) aponta a persistência das ideias sobre o atraso da linguagem e da cognição em crianças que vivem em ambientes pobres, que foram inclusive incorporadas pelo discurso oficial. Todavia, a pesquisa realizada por Sawaya (2000, 2001) mostra que essas ideias não se sustentam e revelam, na verdade, o preconceito contra as crianças das classes populares.

Rever os estudos de Sawaya (2000, 2001) nos faz pensar se as explicações do fracasso escolar das crianças de famílias imigrantes

que, em sua maioria, são das classes trabalhadoras, também podem estar equivocadas.

Consideramos oportuno mencionar que nas pesquisas realizadas por Freitas e Silva (2015) e Gondin e Pinezi (2020) também foram observadas tentativas das escolas de proibir o uso da língua estrangeira pelas crianças imigrantes, assim como a insistência das professoras para que os pais conversem em português com seus filhos em casa e a convicção de que a língua estrangeira atrapalha o processo de alfabetização; ou seja, situações muito semelhantes ao que constatamos em nossa pesquisa. No entanto, o que mais nos chamou a atenção na pesquisa de Freitas e Silva (2015), foi o registro de um gesto de acolhimento feito por uma professora e de seu esforço para superar as barreiras idiomáticas. Diante de uma criança boliviana que explicou o desenho dizendo *“Mi papá, mi mamá y yo”*, a professora, ao invés de pedir para que falasse em português, apenas parafraseou em língua portuguesa *“Seu papai, sua mamãe e você?”* Segundo os pesquisadores, a criança manifestou alegria ao ser compreendida pela professora, mesmo falando em espanhol. Com sua atitude acolhedora, a professora forneceu o suporte necessário para o aluno se apropriar gradativamente do repertório de palavras e expressões em português.

A situação relatada por Freitas e Silva (2015) mostra que a criança pode ampliar seu domínio da língua sem ter de reprimir a sua língua materna. O gesto de acolhimento e aceitação encoraja a criança a querer se comunicar cada vez mais, diferentemente daquelas crianças que acabam se silenciando por não serem compreendidas. Isso nos faz pensar em que medida o comportamento de inúmeras crianças de origem boliviana, estereotipadas como quietas, tímidas, introvertidas, inseguras e silenciosas (LAZARE-GABRIEL, 2016), oculta histórias de silenciamento vivenciadas nas escolas, muito mais do que traços inatos de personalidade ou de características da cultura. Se a língua é parte constituinte da identidade, conforme destacam Gondin e Pinezi (2020), sua proibição pode ser compreendida pela criança como a necessidade de negar a si própria e de ser outra pessoa para poder estar naquela escola. Desse modo, sentindo-se como alguém



que não tem o direito de estar ali por ser o que é, de não poder pertencer, a criança se cala, se aquieta, se invisibiliza.

A escola é um espaço dinâmico, contraditório, movimentada por forças convergentes e divergentes. Se por um lado observamos concepções e práticas que visavam à adequação das crianças de origem imigrante à língua portuguesa, por outro, não podemos deixar de mencionar ações como a do professor de Artes, designado para ensaiar o coral dos alunos do 5º ano para a apresentação na cerimônia de formatura. Como forma de homenagear os alunos e as famílias imigrantes da América Latina, o professor escolheu “*Canción con todos*”, com a letra original em espanhol. Ainda que tenha sido uma atividade pontual, consideramos que a iniciativa do professor pode significar a abertura para novas perspectivas de acolhimento da diversidade na escola para a ampliação do repertório linguístico e processo de “permissão” de uso de língua de grupo minorizado.

*Canción Con Todos*

*Salgo a caminar por la cintura cósmica del Sur  
Piso en la región más vegetal del viento y de la luz  
Siento al caminar toda la piel de América en mi piel  
Y anda en mi sangre un río que libera en mi voz su caudal  
Sol de Alto Perú, rostro Bolivia, estaño y soledad  
Un verde Brasil, besa mi Chile, cobre y mineral  
Subo desde el Sur hacia la entraña América y total  
Pura raíz de un grito destinado a crecer y a estallar  
Todas las voces todas, todas las manos todas  
Toda la sangre puede ser canción en el viento  
Canta conmigo, canta, hermano americano  
Libera tu esperanza con un grito en la voz  
Todas las voces todas, todas las manos todas  
Toda la sangre puede ser canción en el viento  
Canta conmigo, canta, hermano americano  
Libera tu esperanza con un grito en la voz  
Armando Tejada Gómez e César Isella<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> Composta por Armando Tejada Gómez e César Isella, a canção ficou conhecida na voz de Mercedes Sosa. Mais informações sobre a música em: <https://www.brasildefators.com.br/2020/08/28/cancion-con-todos-completa-meio-seculo>.

## Considerações finais

Ainda que no plano formal das leis esteja prescrita a garantia do direito à vida digna, saúde, educação, não discriminação ao migrante, há um fosso imenso entre o direito formal e o seu exercício, entre permitir a entrada e acolher. Acolher não significa apenas aceitar e tolerar a presença do estrangeiro; mais do que não discriminar, implica em assumir uma posição ativa de romper as barreiras objetivas e subjetivas que dificultam a inclusão plena. É mais do que esperar que o estrangeiro se assimile e se adapte ao *mainstream*. Significa assumir a iniciativa de ir em direção, ir ao encontro para apoiar a travessia, diluir fronteiras, em específico, as simbólicas, visando à aproximação e integração de brasileiros e imigrantes. Para além disso, o ensino pautado no acolhimento requer a inserção de uma perspectiva outra que vise atender às demandas não garantidas pelo Estado, o redesenho do currículo de língua portuguesa que não segregue nem invisibilize as crianças imigrantes, que reconheça a heterogeneidade cultural e linguística com o suporte intersetorial com foco na transformação de sujeitos invisibilizados em sujeito de saber e de poder.

Traduzindo em termos pedagógicos, significa mais do que esperar que o aluno de origem imigrante aprenda o idioma dominante; significa, sobretudo, querer compreender o que essa criança ou adolescente querem, mas não conseguem dizer.

Acolher, pedagogicamente, significa traduzir o que no presente ainda não pode ser dito em palavras do idioma majoritário, mas que algum dia, num futuro próximo, essa criança ou adolescente será capaz de dizer sem ajuda. A função pedagógica da professora, numa atitude de acolhimento, poderia encorajar a criança ou o adolescente a sair do que já é conhecido, para atravessar a zona<sup>11</sup> que, no presente, ainda é desconhecida, mas no futuro poderá ser conhecida. Para a criança conhecer algo novo não precisa negar o que já conhece, mas

---

<sup>11</sup> A reflexão foi inspirada no conceito de zona de desenvolvimento proximal de L. S. Vygotsky.

ao contrário, o conhecido é a base para novas aprendizagens. E o papel do educador como mediador é tornar real o que se encontra em estado latente, como potência.

O que foi discutido neste texto, com base nas entrevistas concedidas pelos gestores e pelas professoras, não deve ser entendido como crítica aos profissionais e tampouco à escola, que nos abriu as portas e nos acolheu incondicionalmente como pesquisadores. Reconhecemos e respeitamos o esforço cotidiano dos gestores e das professoras em promover as melhores condições possíveis para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos da escola, mesmo diante da autonomia limitada pelas avaliações externas<sup>12</sup> que pressionam as escolas a cumprir as exigências de desempenho estandardizadas.

Como pesquisadores, entendemos que o propósito da pesquisa foi, a partir do lugar privilegiado de quem não está afogado nas demandas e urgências do cotidiano escolar, investigar a existência de barreiras que na vida cotidiana podem passar despercebidas.

Sem a pretensão de ser um estudo conclusivo, o que, de fato, não é, nosso intuito foi o de apresentar algumas indagações sobre as concepções e práticas escolares e levantar algumas hipóteses sobre as possíveis repercussões aos alunos de origem imigrante e suas famílias. Sem desconsiderar os êxitos alcançados, nossa preocupação se dirigiu especialmente àquelas crianças e adolescentes de origem imigrante que ainda encontram dificuldades para avançar no processo de escolarização e sobre quais poderiam ser as alternativas para superar as barreiras existentes.

---

<sup>12</sup> No Estado de São Paulo, existem dois sistemas de avaliação: a Avaliação de Aprendizagem em Processo e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Os alunos da rede estadual paulista ainda realizam os exames que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), promovido pelo Ministério da Educação (MEC). Mais informações podem ser obtidas em: <https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacoes>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.

## Referências

- BRAGA, A. de C. A. O estado da arte da Educação para Imigrantes. **Revista Ponto e Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, Dossiê Imigrantes e Refugiados/as: Olhares de Dentro, Olhares de Fora, São Paulo, n. 25, p. 2-14, segundo semestre de 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2019i25p2-14>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/50907>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. *In*: SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREITAS, M. C. de; SILVA, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143246>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/3246/pdf13>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- GONDIN, J. S.; PINEZI, A. K. M. Língua, identidade e alteridade: um estudo sobre as relações entre alunos brasileiros e bolivianos em uma escola paulistana. *Perspectiva*, v. 38, n.4, p.1-17, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65980/44981>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- GROSSO, M. J. de R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, UNB, Brasília, vol.9, p. 61-77, 2010. DOI: <https://doi.org/10.26512/RHLA.V9I2.886>. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontes/article/view/886>>. Acesso em 29 dez. 2021.
- INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN DERECHOS HUMANOS DEL MERCOSUR (IPPDH). **Migrantes regionales en la ciudad de São Paulo**. Buenos Aires, 2017. Disponível em: <https://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/publicaciones/migrantes-regionais-na-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- KOHATSU, L. N.; RAMOS, M. C. P.; RAMOS, N. A educação escolar de alunos imigrantes em dissertações e teses brasileiras e

portuguesas: o desafio da inclusão das diferenças. In: PEREIRA, R. M. C.; LIMA, S. P.; SANTOS, Z. G. C. dos. (Orgs.) **E-book. Geopedagogia. A escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos**. Porto Velho: EDUFRO, 2020. Disponível em: <https://edufro.unir.br/uploads/08899242/Livros%20Novos%202020/GEOPEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 24 jul.2021.

LAHIRE, B. **Diferenças ou desigualdades: que condições sóciohistóricas para a produção de capital cultural?** Sociólogo, n. 18 (II série). 2008. Pp. 79-85.

LAZARE-GABRIEL, A. K. **Jogo de espelhos: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino**. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). **Informe Migratorio Sudamericano nº3 Año 2020: Tendencias Migratorias en América del Sur**. Buenos Aires, 2020. Disponível em: [https://robuenosaires.iom.int/sites/robuenosaires/files/Informes/Tendencias\\_Migratorias\\_en\\_America\\_del\\_Sur\\_Marzo\\_Final.pdf](https://robuenosaires.iom.int/sites/robuenosaires/files/Informes/Tendencias_Migratorias_en_America_del_Sur_Marzo_Final.pdf) . Acesso em: 28 jul. 2021.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 26, p. 67-81, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bdPM4N9pN8LTVzSw5Bm4GXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAWAYA, S. M. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. **Psicologia USP**, São Paulo, v.12, n.1, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000100008>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/JPf6CStXY4MXRYfcxdLmqRQ/?lang=pt#>. Acesso em: 24 jul. 2021.



## 12.

### **Acolhimento de crianças migrantes sírias na educação infantil da cidade de São Paulo**

Flávio Santiago  
Isabella Brunini Simões Padula

#### **Infância e Migração: um breve contexto da cidade de São Paulo<sup>1</sup>**

A temática das migrações, da circularidade ou da mobilidade humana, tornou-se uma questão social quando as/os migrantes chegaram ao Brasil para suprir a mão de obra das/os escravizadas/os, constituindo parte de um projeto de nação cujo objetivo era o branqueamento e a valorização da cultura eurocêntrica (DEMARTINI, 2021). Atualmente, de forma diferente do que ocorreu até o final do século XX, as correntes migratórias ocorrem mais no sentido Sul-Sul do mundo (POSSANI; VOLAININ, 2021). “Migrar faz parte da construção das pessoas, seja em busca de conhecer outros mundos, pessoas, culturas ou buscar novas condições de vida” (SILVA, 2018, p. 71), e as crianças estão presentes nesse movimento.

No contexto brasileiro, além dos fluxos migratórios suscitarem novos desafios estruturais, como, por exemplo, o acesso universal à educação, tal fato tem incentivado o país a repensar seus mitos, como o da “democracia racial<sup>2</sup>” e o de que, no país, “todos são bem-vindos”, sem distinções de origem, cor, religião, gênero, identidade de gênero, orientação sexual etc. A intensificação da migração internacional no Brasil, no âmbito Sul-Sul do mundo, nesses últimos anos, resultou na revisão da Lei da Migração no país, aprovada em 24 de maio de 2017, sob o número 13.445/2017 (BRASIL, 2017). Entre os migrantes e

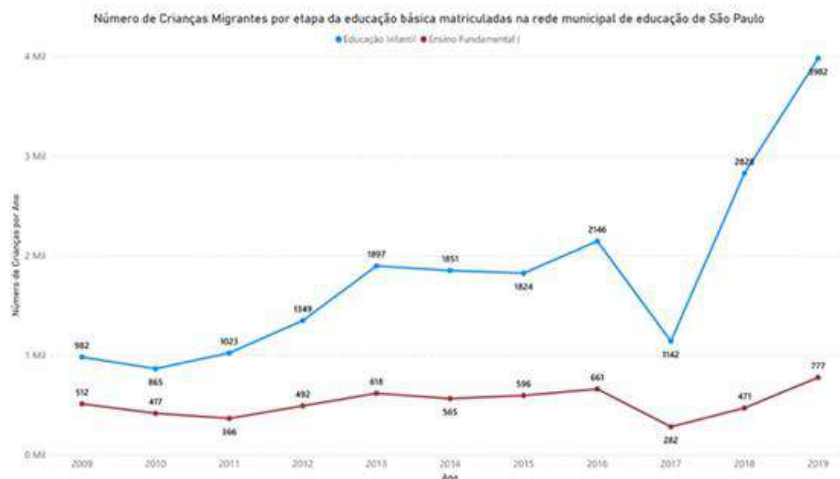


refugiados que aqui chegam estão os sírios, os angolanos, os senegaleses e os haitianos, dentre outros.

A escolha da cidade de São Paulo como destaque para este capítulo faz referência ao fato de esta ser a principal rota dos fluxos migratórios desde o século XIX. No âmbito da Educação, segundo o relatório desenvolvido em parceria entre a Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig), a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC) e o Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (IRI/USP), atualmente, com a exceção dos migrantes bolivianos, países africanos, em especial a Angola, o Congo e o Haiti, são os principais países de origem dos migrantes cadastrados no Sistema de Informação do Atendimento aos Usuários (SISA) (SÃO PAULO, 2017).

Com relação à quantidade de crianças migrantes matriculadas na rede pública de ensino da cidade de São Paulo, em 2009, 75,86% delas estavam registradas na educação infantil, enquanto, nesse mesmo ano, 24,14% estavam presentes no ensino fundamental. Já em 2019, a educação infantil representava 74,03%, tendo uma redução de 2,41% em proporção, e o ensino fundamental representava 25,97%, tendo um aumento de 7,58% em proporção. No Gráfico 1, podemos observar melhor esses dados, deixando explícito que, nos últimos 10 anos, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, representou o setor da educação que mais recebeu crianças migrantes.

**Gráfico 1.** Número de crianças migrantes por etapa da educação básica matriculadas na rede municipal de educação de São Paulo



Fonte: Portal Dados Abertos da Prefeitura do Município de São Paulo.

Conforme os artigos 30 e 45 da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias (2003), as famílias migrantes têm direito de acesso às instituições educacionais sem nenhum tipo de prejuízo nesse sentido, bem como os filhos de trabalhadores migrantes devem ter as mesmas condições de igualdade que os brasileiros, independentemente da documentação pessoal ou dos pais (BRAGA; NETO; SANTOS, 2021). Também no Brasil, por meio do Decreto nº 99.7100 (BRASIL, 1990), foi assegurada a matrícula das crianças que estejam tentando obter a condição de refugiadas, mesmo que não possuam toda a documentação exigida para a matrícula.

Torna-se importante destacar, ainda, que existe uma diferença entre ser migrante e refugiado. Podemos definir o movimento de migrar como “sair do seu lugar, envolvendo processos de redefinições das territorialidades, que não são necessariamente sucessivos nem ordenados” (MARANDOLA; DAL GALLO, 2010, p. 409). Já refúgio envolve outro processo, que, segundo a Lei de

Refúgio nº 9.474/1997, no Brasil podemos caracterizar como refugiado o indivíduo que (BRASIL, 1997, s/p):

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

É importante destacar que o “refúgio” implica a necessidade de que o Estado de destino reconheça a fuga do sujeito porque enfrentava riscos em seu local de origem, necessitando realizar um pedido de proteção. No caso do Brasil, esse processo é conduzido pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), órgão subordinado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) (MARTINO; MORTARI, 2021). Em setembro de 2012, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE, 2013) divulgou a Resolução Normativa nº 17, que facilitou a emissão de vistos para sírios que desejassem entrar no Brasil.

No que se refere ao pedido de refúgio para crianças, vemos que este:

Não acompanhava proporcionalmente os fluxos internacionais, disso há que se pensar que a geopolítica de divisão dos Estados influencia os fluxos que podem imigrar ao Brasil. Ou seja, se em nível global crianças e adolescentes compõem a maioria dos refugiados, em nível nacional, elas não representavam tamanha proporção entre os solicitantes. Logo, as travessias de crianças refugiadas não adentram com intensidade nos percursos que trazem ao Brasil; levando a inferir que o deslocamento para o Brasil ainda não é uma das maiores oportunidades/estratégias quando envolvem fluxos infantis ou de familiares com crianças. Como segunda questão importante trazida pelo trabalho, para se pensar a formação dessa infância, sublinhamos não ser adequado simplesmente derivar a imigração infantil da adulta, afinal não têm as mesmas características de continente, nacionalidade e nem de gênero. Se o Brasil, até então, recebeu um número

menor de solicitações de crianças por refúgio, com a intensificação global dos conflitos nacionais, essa parece ser uma agenda importante a se ter em pauta, tendo que se preparar para recebê-las em maior quantidade; o fluxo venezuelano, por exemplo, já vem mostrando essa demanda infantil (LAZARIN; ABRAMOWICZ, 2021, p. 697).

Conforme apresentado pelas autoras acima referendadas, apesar de o Brasil não ser um destino recorrente quando da solicitação de refúgio de crianças, com o agravamento de conflitos mundiais ao redor do mundo, essa realidade é cada vez maior, tornando-se necessário pensar no acolhimento das crianças migrantes. Segundo o Portal de Dados Abertos da prefeitura de São Paulo<sup>3</sup>, atualizado em 2020, a rede atende a 7328 crianças estrangeiras, sendo que as 15 maiores localidades de origem dessas crianças foram representadas na Tabela 1:

**Tabela 1.** Países de origem das crianças migrantes no Brasil

<b>País de origem</b>	<b>Nº de crianças matriculadas</b>
Bolívia	3533
Haiti	1483
Venezuela	568
Angola	291
Paraguai	236
Argentina	173
Peru	173
Japão	101
Colômbia	81
Estados Unidos da América (EUA)	70
Síria	52
Nigéria	49
Congo	39
Chile	37
Guiné Bissau	32

Fonte: elaborada pelos autores.

Dentro desse contexto, a infância interage, de modo estruturante, com outros setores da sociedade (QVORTRUP, 2011). Em muitos casos, o que leva os pais a migrarem com seus filhos é a busca por melhores condições de vida. As crianças migram acompanhando os pais, ou para fugir de catástrofes, de guerras e de conflitos armados. Estando sozinhas ou acompanhadas, elas fazem parte do processo migratório.

Para pensar esses fluxos de migração, bem como o acolhimento às/aos migrantes ao redor do mundo, é preciso problematizar a ideia de Estado-nação pautada no conceito de soberania territorial, como apresentado por Appadurai (1997, p. 33):

Após os arranjos associados ao acordo de paz de *Westphalia* de 1648, o princípio embrionário de soberania territorial torna-se o conceito fundador do Estado-nação, embora muitas outras concepções afetem sua subsequente capacidade cultural de se imaginar e criar sua própria narrativa. Incluem-se aí noções sobre língua, origem comum, consanguinidade e várias outras concepções de etnia. Ainda assim, a base lógica política e jurídica fundamental do sistema de Estados-nações é a soberania territorial, mesmo que compreendida de forma complexa e articulada de modo delicado em cenários pós-imperiais específicos.

O princípio do Estado-nação está, portanto, pautado na concepção de que, em um determinado limite geográfico de território, o Estado nacional é soberano, supondo-se que, para manter tal soberania, dentro desse espaço deve haver hegemonia étnica-cultural da população cujo vínculo identitário se dá a partir do lugar de nascimento – a nacionalidade.

Em São Paulo, o pânico em relação à coexistência de diferentes povos faz parte da história das políticas imigrantistas. Demartini (2021) disserta sobre o fato de as crianças migrantes, na primeira década do século XX, terem sido o foco de preocupação daqueles que queriam formar uma nação “brasileira”:

Paralelamente, a presença de grupos étnico - culturais muito diversos também levou à preocupação de governantes com os perigos de que cada um deles fosse constituindo o que chamavam de “quistos étnicos”,

considerados perigosos à constituição de uma nação “brasileira”, preferencialmente branca. As crianças imigrantes começaram a ser objeto de preocupação, mas não ainda de estudos sobre suas experiências em todas as atividades de sua vida: as autoridades visavam o processo de educação dos pequenos imigrantes como forma de controlar os vários “nacionalismos” possíveis no território paulista. Projetos e leis foram elaborados, determinando o ensino em língua portuguesa nas escolas de grupos imigrantes e a presença de professores considerados nacionais (embora muitos deles se considerassem pertencentes aos grupos de origem) [...] (DEMARTINI, 2021, p. 373).

Diante disso, eram as crianças “que poderiam pôr em risco, em futuro próximo, a unidade da nação brasileira, se crescessem de acordo com a cultura, orientações e apoio dos contextos/nações de origem” (DEMARTINI, 2021, p. 385). A autora aponta, ainda, ter sido sobretudo a partir da década de 1930 que as crianças passaram a ser intensamente controladas por meio de políticas nacionalistas nas escolas, como a proibição do ensino da língua materna e de livros que não fossem escritos em língua portuguesa.

Essas violências, segundo aponta Demartini (2021), passaram a ocorrer sobretudo com os migrantes de origem japonesa, italiana e alemã. Contudo, políticas nacionalistas para o controle desses grupos coexistiam com a política eugenista de branqueamento da população, a qual elegia “imigrantes brancos desejáveis, mas que representavam justamente um perigo ao Estado por virem de nações politicamente consideradas perigosas à soberania nacional brasileira” (DEMARTINI, 2021, p. 391).

Entretanto, como já apontava Appadurai na década de 90 (1997, p. 49), “o Estado-nação moderno como uma organização compacta e isomórfica de território, etnia e aparato governamental encontra-se numa grave crise”, visto que as realidades atuais de fluxos migratórios e de mobilidade humana são tomadas como ameaças ao isomorfismo entre “povo, território e soberania legítima” (APPADURAI, 1997, p. 35).

A partir do momento em que a pluralidade étnica e cultural é percebida como um risco à sua soberania, existe uma tendência do

Estado-nação a reagir com violência contra imigrantes e refugiados, criando “ciclos infundáveis de limpeza étnica, migração forçada, xenofobia, paranoias estatais e, portanto, ainda mais limpeza étnica” (APPADURAI, p. 35). As crianças migrantes também vivenciam esse ciclo de violências, sendo um dos grupos mais acometidos pelas vulnerabilidades vivenciadas como migrantes, conforme apontam Lazarin e Abramowicz (2021, p. 698) ao analisarem a experiência de crianças refugiadas:

[...] esse corpo criança é um dos corpos que estão mais vulneráveis ante as situações de tais conflitos. Não somente por suas singularidades biopsicológicas, mas por não terem supridas a mínima dependência de infraestrutura para sobrevivência. Não ter essa sólida “rede social de ajuda” (BUTLER, 2018) é indicativo de que essa vida não angariou os esforços necessários para se fazer vivível, uma vida cuja importância não é totalmente reconhecida. Como Butler (2018) sugere, não se nasce e depois se torna precário: a precariedade é marca do próprio nascimento, significando que uma criança sobreviver ou não é, sob esse viés, mais do âmbito social do que biológico. A precariedade que marca a vida das crianças migrantes é, assim, não símbolo de sua fraqueza, todavia um símbolo de sua vulnerabilidade perante as formas de governamentalidade das pessoas – governamentalidades territorializadas no âmbito de um país, mas que se repercutem para além das fronteiras estatais.

É importante destacar que as pesquisas envolvendo o tema “crianças, refúgio e migração” ainda são poucas, embora a presença de crianças em fluxos migratórios sempre tenha sido visível (DEMARTINI, 2006). Dessa maneira, a variedade de situações que levam as crianças a migrarem constitui um mosaico formado por diversas histórias marcadas por vivências diferenciadas, ou seja, “é necessário resistir à tentação de simplificar o contexto” (TOGNETTI, 2016, p. 283).

Em paralelo, pode-se evidenciar também, como expõe Norões (2016), a incongruência e a incapacidade comunicativa entre as esferas públicas. Há, portanto, nas políticas para a população migrante, um enfoque maior na “estrangeiridade” e nas normativas internacionais, do que nas crianças migrantes em si;

uma preocupação maior em pensar acordos internacionais do âmbito burocrático político, do que trazer elementos práticos para a inserção e o acolhimento dessas crianças na Educação Básica. A educação ainda está como pano de fundo, embora questões concernentes ao espaço das crianças nessa sociedade, aos sentidos da escola pública gratuita e ao posicionamento do país em relação aos acordos internacionais referentes às esferas burocráticas, sejam elementos centrais para pensar as infâncias e as crianças migrantes.

Para pensar na presença de crianças migrantes na Educação Infantil, das sírias, mais especificamente, na continuidade do texto abordaremos aspectos relacionados ao acolhimento de uma criança síria em uma creche da cidade de São Paulo. A reflexão está pautada no relato de uma professora da rede, sendo possível versar sobre os desafios colocados tanto no que diz respeito ao desconhecimento em relação à língua, quanto à diversidade cultural existente entre o Brasil e a Síria, país localizado no Oriente Médio.

### **Breve contexto das crianças refugiadas sírias na educação infantil paulistana**

A migração de origem árabe para a América Latina data desde o século XIX, sendo movida por fatores econômicos, políticos e sociais. Tem como característica o movimento de rapazes mais jovens, que encabeçavam um projeto migratório amparado por suas famílias, com intenção de ocorrer em caráter temporário. Ao longo da história, muitas das relações construídas entre países árabes e a América do Sul foram realizadas, principalmente, por meio de acordos e de negociações. No entanto, em 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil promoveu diversas cúpulas visando à cooperação política, econômica, tecnológica, cultural e educacional com os países árabes. Essa iniciativa tinha como objetivo produzir resultados cruciais na mobilização de apoio internacional, para uma emergente solidariedade Sul-Sul (FARAH, 2017).



Atualmente, a população síria é a que mais se desloca forçadamente no mundo, deslocamento impulsionado pelos conflitos no país que já duram há mais de uma década. O conflito referido é a mais grave crise humanitária desde a Segunda Guerra Mundial: mais de 6,3 milhões de pessoas foram forçadas a fugir do país e a viver como refugiadas em 125 países; outras 6,2 milhões deixaram suas casas e estão deslocadas dentro da Síria, em extrema vulnerabilidade, com dificuldades de acesso à água e à comida, sem acesso à educação e aos serviços básicos de saúde, em pleno esgotamento de recursos financeiros (FUSARO, 2019).

Entretanto, é importante destacar que os primeiros migrantes sírios começaram a chegar ao Brasil por volta de 1870. Ao chegarem aqui, distribuíram-se praticamente por todo o território nacional, dedicando-se ao comércio. Apesar dessa dispersão pelo país, o estabelecimento na Amazônia e na cidade de São Paulo alcançou um maior destaque (CABREIRA, 2001).

A República Árabe Síria é um país do Oriente Médio, seu território faz fronteira com o Líbano e com o Mar Mediterrâneo a oeste; com a Turquia ao norte; com o Iraque a leste; com a Jordânia ao sul e com Israel a sudoeste, como pode-se ver na Figura 1.

Figura 1. Localização geográfica e fronteiras da Síria



Fonte: Google Maps.

A grande maioria da população síria migrante é refugiada e, segundo a *The UN Refugee Agency* (UNHCR)<sup>4</sup>, pessoas sírias representam 68% dos refugiados no mundo. O Brasil é o país da América Latina que abriga mais refugiados sírios. Em 2014, o Brasil reconheceu 511.047 refugiados, somando um total de 1.385 sírios (GODOY, 2014, p. 89), ultrapassando o número de colombianos, até então maioria dos refugiados no país.

O aumento de solicitações de refúgio por parte dos sírios ao estado brasileiro pode ser entendido em muitos aspectos. O primeiro fato a se pontuar é pelo grupo ser enquadrado no tipo “*prima facie*” de refugiados, ou seja, são aqueles que há um deslocamento forçado e em massa, o que afetaria a capacidade organizacional para realização de entrevistas, além de haver um motivo evidente para o ato da fuga. Outro ponto no qual podemos relacionar o aumento do número de refugiados sírios no país está atrelado à Resolução Normativa do Conare n.17/2013, (que foi renovada

por mais dois anos por meio da Resolução Normativa n.20/2015 [...] (NAZARETH BRASIL, 2017, p. 40).

A guerra civil síria decorreu da Primavera Árabe, tendo início com uma cadeia de protestos pacíficos, seguidos por uma forte repressão do exército sírio, mudando inexoravelmente a vida de milhares de pessoas, incluindo-se as crianças: “Os motivos por trás da guerra civil estão enraizados de forma muito profunda em sua história, desde a antiguidade” (AGUILAR; FURTADO; RODER, 2014, p. 01)<sup>5</sup>.

A precariedade é um dos principais aspectos da experiência das crianças sírias refugiadas, seja no âmbito estrutural da sociedade, seja no âmbito institucional. Isso porque o deslocamento forçado também mudou, dramaticamente, os papéis e as práticas familiares, haja vista muitas das acomodações para o acolhimento dessas pessoas estarem superlotadas, caracterizadas pela falta de privacidade, afetando a relação conjugal entre os pais. Tal situação resulta em mudanças na dinâmica familiar e em maiores conflitos interpessoais (VEALE, 2020).

Em 2020, segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)<sup>6</sup>, o Brasil recebeu 28.899 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Dentre os 24.880 processos deferidos pelo CONARE, a Síria foi o país de origem com o maior número de solicitações, segundo os dados da Tabela 2.

**Tabela 2.** Número de refugiados reconhecidos, segundo país de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil, 2011 – 2020

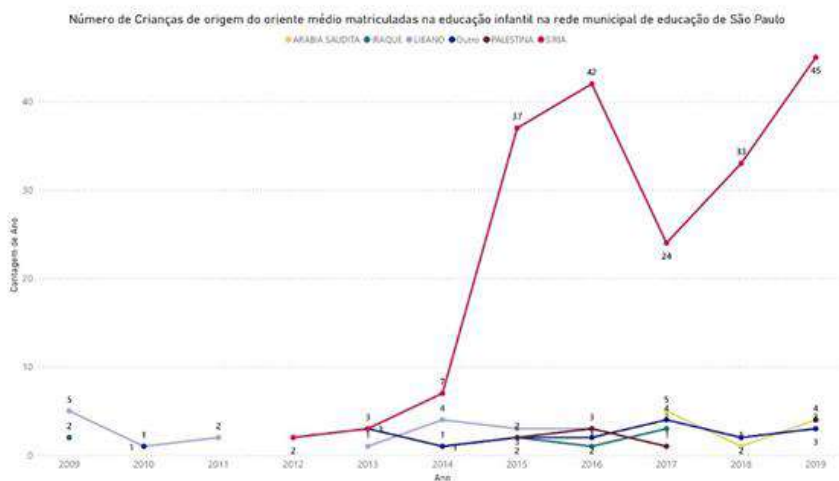
País de nacionalidade ou residência habitual	Número de reconhecidos
<b>Total</b>	<b>53.835</b>
VENEZUELA	46.412
SÍRIA	3.594
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	1.050
LÍBANO	375
PAQUISTÃO	313
ESTADO DA PALESTINA	278
COLÔMBIA	230
CUBA	208

MALI	148
IRAQUE	122
OUTROS PAÍSES	1.105

Fonte: Refúgio em Números, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, 2020.

Considerando esse cenário, destacamos ser crescente o número de matrículas de crianças sírias realizadas na cidade de São Paulo, como ilustrado pelo Gráfico 2:

**Gráfico 2.** Número de crianças de origem do Oriente Médio matriculadas na Educação Infantil da rede municipal de educação de São Paulo



Fonte: Portal Dados Abertos, da Prefeitura do Município de São Paulo.

Do Gráfico 2, é possível perceber um aumento significativo de crianças sírias no ano de 2014, período que correspondeu a fortes tensões no território sírio, tendo a guerra assassinado cerca de setenta e seis mil pessoas<sup>7</sup>. Esse aumento resultou no aparecimento de demandas “novas” na rede de ensino, dentre elas a dificuldade em lidar com um idioma que não corresponde à mesma matriz linguística do português.

## **As crianças refugiadas sírias na pré-escola: uma experiência da cidade de São Paulo**

O processo de acolhimento das crianças migrantes, especialmente daquelas em condição de maior vulnerabilidade, como as crianças refugiadas, demanda o exercício de diferentes linguagens para integrá-las, bem como as suas famílias, respeitando sempre a interculturalidade presente nessa relação.

Na educação infantil, o acolhimento exige estratégias que propiciem uma conexão entre as instituições, as experiências anteriores vivenciadas no âmbito familiar e histórico-social das crianças migrantes. Para isso, é imprescindível haver uma abertura nas formas de conceber e de nomear o que seja certo e verdadeiro. Acolher significa pensar a forma como uma criança entra ou sai da escola, como deve ser a sua ambientação, suas ações cotidianas e como age nelas, suas relações e como as desenvolve e reelabora; é pensá-la dentro desse espaço, como criança parte e por inteiro.

Sobre isso, Staccioli (2013, p. 25) destaca o seguinte:

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo.

O processo de acolhimento de crianças de outras partes do mundo exige a procura por diferentes linguagens para a comunicação, como a música, o visual e a corporeidade, visando à integração não só delas, mas também de suas famílias. A pluralidade de culturas e de pertencimentos étnico-raciais são ferramentas que permitem aos docentes a criação de momentos privilegiados para ampliar percepções e saberes acerca do outro; mas, para isso, é necessário estar aberto, traçar nos planos pedagógicos uma confiança mútua entre o tripé que constrói a educação infantil: crianças, instituição e família.

Para aprofundarmos a questão do acolhimento, apresentamos o relato de uma professora da Rede Municipal de Educação Infantil em São Paulo, a qual conviveu com uma criança refugiada síria:

O que me marcou no trabalho com o Zayn, eu lembro que eu até registrei no primeiro dia, que o primeiro dia que ele chegou na escola, ele não parava de correr no espaço verde da escola em volta das árvores. Ele corria e abraçava as árvores, ele corria e abraçava as árvores. Aí eu vi o documentário sobre o lugar que ele viveu. E lá só tem lata e deserto. São contêineres de lata e deserto, não tem vegetação. E aí foi que eu vim entender porque o Zayn corria tanto nos primeiros dias em volta das árvores da escola. Porque para ele era uma coisa muito importante ter contato com a árvore. E o pé de mexerica da escola estava cheio de mexerica. E ele falava: “*Alburtuqaliu. Alburtuqaliu*”. E eu descobri que *alburtuqaliu* era mexerica, laranja. E ele quis subir no pé de mexerica. Ele e a irmã, para tirar *alburtuqaliu*. E eu perguntava: “Como fala?” E ele: “*Alburtuqaliu*”. E eu: “É mexerica. Aqui no Brasil é mexerica”. Eu lembro que os primeiros dias dele foram essa coisa do parque, até depois ele começar a se interessar pelas crianças. Ele não se interessou por outras crianças na primeira semana. Eram as árvores, as plantas, a grama, correr, correr, correr naquele espaço. E eu só vim entender, porque até então eu não conseguia essas informações através da família, através de uma colega que estava na escola, professora Márcia, de Artes. Ela era uma professora readaptada que ficou muito próxima de mim. Então, ela ficava observando. E ela nos ajudou nesse contato, nessa mediação com o Zayn. E foi quando ela falou: “Tem um documentário que conta como é que estão vivendo essas pessoas nesse campo de refugiados. É de lá que a família do Zayn veio. Eles vieram desse lugar”. Foi quando eu fui assistir para entender a realidade deles. Ele nasceu lá. Ele e a irmã. A família foi para lá e ele nasceu e viveu em um lugar que não tinha vegetação, que não tinha árvore, não tinha essas coisas (Informação verbal, Rebeca – docente da rede de São Paulo, entrevista concedida em 2021)<sup>8</sup>.

A variedade de situações e de experiências das crianças migrantes remete à ideia de um mosaico, cujos azulejos são compostos por histórias e biografias muito diferentes, embora unidas por alguns traços, entre eles a necessidade de construção de uma identidade multifacetada e de um sentimento de pertencimento não exclusivo, que permita a cada criança construir a representação de si por meio das múltiplas histórias e saberes que caracterizam a sua vida (SILVA, 2015). É por meio das

manifestações perceptíveis da diversidade que se pode estabelecer relações com o outro. Portanto, torna-se importante destacar que a diferença cultural não é expressa somente por meio de sinais facilmente visíveis, rastreáveis até algumas de nossas categorias conscientes; logo, o conjunto dos valores culturais, modelos relacionais e tradições religiosas pertencentes a uma cultura, seja essa a nossa ou não, não são feitas visivelmente, mas se concretizam diretamente na experiência cotidiana.

Diversos fatores podem interferir e revelar a existência ou não de acolhimento das crianças migrantes, por exemplo: o que é dito à criança e como é dito; os materiais à sua disposição, assim como as representações de sua origem sociocultural em torno dela e de seu corpo; e aquilo que comunica enquanto lugar de possibilidades de ser (ou de não ser) e ocupar lugares sociais.

Certamente, os fenômenos migratórios contemporâneos, cada vez mais amplos e planetários, exaltam o pluralismo das populações, colocando-nos de frente com diferentes experiências de vida cultural. Não obstante, isso não implica dizer que vivenciamos uma realidade intercultural, porque, pelo contrário, a intercultura não é uma realidade dada ou um processo automático, mas é o resultado do empenho de pessoas ou grupos reunidos para superar desconfianças mútuas, para identificar formas de convivência na diversidade, colocando-se ao lado dos outros como uma oportunidade de enriquecimento mútuo.

Paralelo a esse processo, é fundamental destacar que o acolhimento não se associa com noções de delimitação, de restrição ou ainda de subordinação das crianças para com os adultos, mas com a construção de relações interculturais que proporcionem o respeito para com o outro. Uma instituição de educação infantil acolhedora respeita os direitos das crianças e, conseqüentemente, das famílias e dos professores e professoras, oferecendo a todas as crianças possibilidades de viver, de aprender, de conviver e, ao mesmo tempo, de singularizar-se (BARBOSA, 2013).

Rebeca, professora entrevistada, ao longo do seu relato comenta também sobre as dificuldades enfrentadas em relação à língua árabe:

O ano passado, eu recebi o Zayn, que era uma criança refugiada, que ele nasceu praticamente naquele campo de refugiados que tem na Síria, que até tem um documentário sobre ele. Eu não me lembro o nome agora. E eu acho que a questão mais difícil foi a da língua, porque eles não falavam português. Quer dizer, não iam falar mesmo. Na Síria falam árabe. Mas o pai e a mãe falavam inglês e eu sou zero em inglês. E o Zayn falava pouquíssima coisa em inglês e compreendia pouquíssima coisa em inglês. E eu lembro que foi uma dificuldade até acharmos um intérprete, achar alguém para ajudar nesse processo todo que eu estou te contando. E eu lembro que nós conseguimos um contato feito com o Kalil. O Kalil, não lembro o sobrenome dele agora, mas ele que ajudou a fazer a abertura daquela novela que fez os refugiados da Globo. O Kalil, alguém conseguiu, a coordenação da escola conseguiu o contato do Kalil e pediu ajuda para o Kalil. E eu sei que o Kalil foi peça-chave, porque ele conseguiu ajudar com que nós fizéssemos esse trabalho com a família, tanto para ver a questão do trabalho, ver a questão da moradia da família, o Kalil ajudou tudo nesse processo. O Kalil foi até a escola, depois de uma semana que as crianças estavam conosco. Eram duas crianças. A irmãzinha ficava em outra sala e ele ficava comigo. E ele não conseguia, quando ele ia se comunicar comigo ele falava: “Xixi”, que é a única palavra que ele aprendeu, que era ir ao banheiro. E tentar se comunicar por gestos. Ele apontava o que ele queria, porque a língua mesmo era muito complicada, e eu lembro que o dia que o Kalil foi na escola, o Kalil conversou com as crianças em árabe lá, e ele perguntou para as crianças o que eles estavam achando da escola, o que mais que eles estavam gostando. E as crianças falaram que estavam felizes, que gostavam da professora, que gostavam da escola, do espaço.

[...]

a maior dificuldade que você perguntou, para mim, foi a questão da língua, porque nós não tínhamos pessoas que falassem inglês, e nós tentávamos nos comunicar, e tentávamos fazer. Nós só conseguimos uma forma mais afetiva quando nós conseguimos esse contato com o Kalil. Mas era uma pessoa que nós não poderíamos ter acesso a ele quando nós quiséssemos. O Kalil foi lá uma vez. Ele fez essa mediação, conversou com a família. Depois nós ficávamos sabendo através do WhatsApp com ele como é que estava a família, se estava trabalhando. Porque eles estavam morando em um quarto de pensão, e depois o Kalil conseguiu um apartamento para eles, um aluguel. E o pai, como era cozinheiro, ele estava trabalhando em um restaurante árabe ali próximo do Bom Retiro. Depois que nós conseguimos



esse contato, a família trouxe um amigo também que falava inglês para ajudar. Falava inglês e português (Informação verbal, Rebeca – docente da rede de São Paulo, entrevista concedida em 2021).

Uma criança síria não só fala uma língua diferente a nível fonológico, sintático e técnico, mas também se refere a coordenadas espaço-temporais e a formas de estabelecer relações diferentes das que conhecemos; ela também encontrou a sua própria competência comunicativa, a sua própria relação com a cultura a que pertence. Precisamente porque a diferença cultural se manifesta e se concretiza na vida cotidiana de milhares de maneiras, e em circunstâncias variadas (INFANTINO, 1996).

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2014) explica que, na educação infantil de crianças bolivianas no Brasil, a língua é a principal dificuldade nos processos iniciais de acolhimento e de socialização, existindo, muitas vezes, uma cobrança dos familiares para que as crianças aprendam o português o mais rápido possível.

A importância da aprendizagem da nova língua é fundamental para o processo de socialização e de inserção social, tanto da família quanto das crianças. Contudo, para uma criança migrante que, em decorrência de sua língua materna, se depara com dificuldades de comunicação, só é estabelecida uma relação positiva com a experiência de aquisição de uma nova língua se houver a valorização de sua cultura, família e das representações que ela constrói em relação ao mundo. Logo, não devemos dizer que a sua língua materna é um erro, mas apenas diversa daquela falada em seu novo contexto territorial.

No relato apresentado nesta pesquisa, a professora aponta a língua como um dos principais obstáculos na comunicação com o Zayn, embora faça uma observação interessante para pensar o diálogo com essas crianças: ainda que a comunicação oral entre ela e Zayn não fosse efetiva, ela se atentou à maneira como o garoto adorava estar no espaço externo, correndo pelo parque e abraçando as árvores.

A observação atenta da professora permitiu estabelecer contato e criar um vínculo com a criança, estabilizando uma forma

de comunicação para além da linguagem falada. As crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens, que vão além da fala. Isso inclusive compõe um indicador de qualidade da Educação Infantil: “INDICADOR 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais” (BRASIL, 2009, p. 42).

Parte importante no acolhimento a todas as crianças, mas que se torna central para as crianças migrantes cujas línguas maternas diferem do português, é estar atento às outras linguagens, sejam estas linguagens artísticas, corporais, gestuais, entre outras, utilizadas pelas crianças para se expressarem. Em acréscimo, também deve ser considerado criar condições de espaço, de tempos e de materiais que favoreçam essa multiplicidade.

A seguir, outro ponto destacado pela professora Rebeca em sua experiência com o recebimento de uma criança refugiada síria foi:

[...] a família se ofereceu a fazer um evento na escola para trazer um pouco da cultura. Eles fizeram um almoço para as crianças de comida árabe. Comidas, e danças, e música. Veio a família toda. Passou um dia na escola conosco. Isso para o Zayn, eu lembro que ele estava muito feliz de estar ali com a família dele na escola. Eu fui buscar livros de História que remetessem à cultura, música. Fui buscar material que eu pudesse trazer. O alfabeto, como era o alfabeto árabe, como era o nosso alfabeto. Fui introduzindo essas coisas no dia a dia para inserir a cultura dele na nossa e a nossa na dele, para de certa forma fazermos essa inclusão. Mas é difícil. Não é fácil” (Informação verbal, Rebeca – docente da rede de São Paulo, entrevista concedida em 2021).

Outra perspectiva é prestar atenção às necessidades e às experiências das crianças migrantes, por meio da promoção de iniciativas pedagógicas que tomam como princípio ações socioculturais válidas para elas, construindo objetivos para uma perspectiva justa, igualitária, aberta e dialógica (GIUSTI, 2010).

Esta postura é percebida quando a professora inclui, no processo de acolhimento, não apenas Hamsa, mas também sua família, a qual, através de expressões como a dança e a culinária, proporciona o encontro das crianças brasileiras com a cultura estrangeira. A iniciativa contribui para que o processo de acolhimento não seja

unidirecional, no qual a criança migrante é integrada à realidade brasileira. Além disso, faz com que suas expressões também sejam vistas e vivenciadas pelas outras crianças.

No processo de acolhimento na educação infantil, as possibilidades originadas do encontro com a alteridade são expostas por Oriel, Santiago e Souza (2018, p. 317), ao pensarem a filosofia *ubuntu*, de origem africana, definida como o

[...] princípio existencial e transformador que constitui e regula diversas comunidades africanas e afro-brasileiras, fazendo o elo do indivíduo com o coletivo, pode ser compreendido, como afirma Nogueira (2011, p. 148), como “o que é comum a todas as pessoas”, pois eticamente “o ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos”; isso implica estar acolhido pela comunidade, “trabalhando em prol de si e de outras pessoas”. Assim, a sociedade que pratica *ubuntu* reconhece, portanto, que existem singularidades de expressão de humanidade, e que as especificidades da diversidade, em si, têm a mesma valorização (NASCIMENTO, 2014).

Apesar de ser uma filosofia de origem africana, o conceito *ubuntu* é significativo para pensar o acolhimento de crianças em todo o globo, bem como as relações de proteção e de acolhimento às crianças migrantes e refugiadas, sobretudo daquelas que vivenciam violências, como a xenofobia e o racismo.

Diante disso, o processo de acolhimento das crianças migrantes e refugiadas no interior das instituições de educação infantil é estabelecido pelas nossas escolhas teórico-políticas, pela forma como organizamos os tempos e espaços da creche e da pré-escola, e pela maneira como definimos nossos materiais literários, musicais, dentre outros.

O afeto, que é ideia central no princípio *ubuntu*, é indispensável para romper com os ciclos de violência aos quais as crianças migrantes, assim como outras crianças fora do padrão colonial estabelecido como ideal, estão expostas, haja vista ser indispensável é a ética de acolhimento a todas e a todos, desde a mais tenra idade, entendendo, assim, o bem-estar das crianças como responsabilidade de toda a sociedade.

## Referências

- APPADURAI, A. Soberania sem territorialidade. Notas para uma geografia pós-nacional. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, v. 49, p. 39-46, 1997.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: teoria & prática**, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013. Doi: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p213-222>.
- BRAGA, A. C. A.; SOUZA NETO, J. C.; SANTOS, J. P. F. Imigração e educação infantil: análise da relação entre a EMEI e família a partir do relato de uma mãe Boliviana. **Zero-a-Seis** (Florianópolis), v. 23, p. 561-582, 2021. Doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73276>.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dm\\_documents/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dm_documents/indic_qualit_educ_infantil.pdf).
- CABREIRA, M. M. Cultura e identidade em São Paulo: a imigração síria e libanesa. **EccoS – Revista Científica**, v. 3, n. 1, p. 93-104, 2001. Doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.v3i1.248>.
- DEMARTINI, Z. B. F. Infância e imigração: questões para a pesquisa. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 113-153.
- DEMARTINI, Z. B. F. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 43, p. 370-398, 2021. Doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73964>.
- FARAH, P. D. South-South Solidarity and the Summit of South American-Arab Countries. **Middle East Report**, n. 284/285, p. 24-25, 2017.
- FURTADO, G.; RODER, H.; AGUILAR, S. LC. A guerra civil síria, o oriente médio e o sistema internacional. **Série Conflitos Internacionais**, v. 1, n. 6, p. 1-6, 2014.
- FUSARO, K. P. **Infância refugiada: mediação e agência de crianças sírias no distrito federal**. 2019. 117 f. Tese (Doutorado) - Curso de

Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Departamento de Estudos Latino-Americanos (Ela), Universidade de Brasília (Unb), Brasília, 2019.

GIUSTI, M. **Pedagogia interculturale**. Teorie, metodologia, laboratori. Roma, Bari: Editori Laterza, 2010.

INFANTINO, A. La differenza culturale. *In*: NIGRIS, E. (Org.). **Ecologia della differenza**. Pedrengo: Edizioni Junior, 1996, p. 53-72.

LAZARIN, M. R.; ABRAMOWICZ, A. Crianças em busca de refúgio: reflexões sobre as solicitações infantis de refúgio ao Brasil até 2016. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 43, p. 674-702, 2021. Doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e73085>.

MARTINO, A. A.; MORTARI A. C. Solicitantes de refúgio no Brasil: tempo de permanência na condição migratória, suas implicações e ponderações sobre o panorama atual. *In*: FUSCO, W.; MYRRHA, L. J. D.; JESUS, J. C. (Org.). **Migração, Trabalho e Gênero**. Belo Horizonte: ABEP, 2021, p. 687-703.

NAZARETH BRASIL, E. **Migração Síria Contemporânea: da partida a re(inserção)**. 2017. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Bacharel em Sociologia, Universidade de Brasília (Unb), Brasília, 2017.

NORÕES, K. De criança a migrante, de migrante a estrangeira(o): reflexões sobre a educação pública e as migrações internacionais. *In*: MAZZA, D.; NORÕES, K. (Orgs.). **Educação e migrações internas e internacionais: um diálogo necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 183-204.

PEREIRA, A. O.; SANTIAGO, F.; SOUZA, E. G. L. Ubuntu: acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 314-329, 2018. Doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.33547>.

POSSANI, L. F. P.; VOLANIN, C. J. Migrações Sul-Sul: desafios para o acolhimento, inserção social e afirmação da dignidade humana. **TRAVESSIA - Revista do Migrante**, v. 2, n. 91, 2021. Doi: <https://doi.org/10.48213/travessia.i91.999>.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22, p. 199-211, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

SÃO PAULO. **1º Plano Municipal de Políticas para imigrantes (2021-2024)**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2020.

SILVA, A. P. **No hablamos español!** Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2014.

SILVA, C. **Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia**. Bergamo, 2015, 160 p.

SILVA, P. B. G. O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre. *In: SANTOS, S. E. et al. (Orgs.). Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: Edufal/ Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018, p. 69-82.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TOGNETTI, G. I servizi educativi per l'infanzia. Contesti di relazione tra identità e diversità. *In: SILVA, C. Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Edizioni ETS: Pisa, 2016. p. 281-290.

VEALE, A. Conflict-driven social change: the case of Syrian children and youth. **Current Opinion in Psychology**, v. 35, p. 114-118, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.001>.

VENTURA, D.; GUIMARAES, F. S.; REIS, R. **Imigrantes em São Paulo: diagnósticos do atendimento à população imigrante no município e perfil dos imigrantes usuários de serviços públicos**. São Paulo: IRI-USP, 2017.



## 13.

### **Infâncias daqui e de origem estrangeira: as educações de gênero implícitas<sup>1</sup>**

Giuseppe Burgio

Tradução Maria Aparecida Antero Correia

Quando falamos de educação e de gênero, o pensamento se direciona imediatamente aos contextos formais de aprendizagem, isto é, à escola em primeiro lugar (Chigi, 2019). Os ataques daqueles que se opõem a tal forma de educação, em muitos países, têm sido direcionados coerentemente a este âmbito (Garbagnoli, Prearo, 2018). Se esse fato produziu um *impasse* na realização de atividades escolares, ao mesmo tempo gerou um estímulo que impulsiona, na atualidade, os Estudos de gênero (Burgio, 2015a) para um esforço teórico que possa levar a uma salutar reimpostação da questão, para uma visão mais complexa, fazendo-os interagir com uma perspectiva intercultural.

Nestas páginas, pretendo, portanto, prescindir inicialmente das atividades e dos projetos de formação de gênero realizados na escola, tratando esta instituição como uma caixa preta (adotando a célebre metáfora de Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971), analisando a complexidade de todos os *input* sociais que, de forma explícita e implícita, chegam do exterior aos meninos e meninas que cotidianamente a frequentam, atentando-me às crianças e adolescentes imigrantes ou de origem estrangeira.

---

<sup>1</sup> A presente contribuição aprofunda – articulando em uma perspectiva intercultural – reflexões anteriores já publicadas em: G. Burgio, *La scatola nera. le educazioni di genere implicite nell'infanzia*, in M.M. Coppola, A. Donà, B. Poggio, A. Tuselli (a cura di), *Genere e R-Esistenze in Movimento. Soggettività, Azioni, Prospettive*, Editrice Università degli Studi di Trento, Trento 2020, p. 185-196.



## 1. Os meninos e as meninas

No Ocidente, muitas pessoas reportam à infância o reconhecimento da dimensão sexuada da existência (Montano, Santoni, 2009). A identidade de gênero se desenvolve, de fato, do nascimento aos três anos (Fiorucci, 2018). Por volta dos 3 anos, ocorre a descoberta da sexualidade, do próprio corpo, dos próprios órgãos genitais (Marion 2015). As crianças desenvolvem ao mesmo tempo o desejo de conhecer as questões sexuais: como nascem as crianças? Que fazem mamãe e papai no quarto? (Marion, 2015). A partir da mesma idade, os comportamentos tendem a ser condicionados pelo gênero de pertencimento, e qualquer forma de atipicidade é frequentemente julgada negativamente:

os meninos e as meninas entre os 4 e seis anos parecem entender com clareza as “diferenças” entre homens e mulheres; além disso por assimilação, podem adicionar um significado negativo às palavras “gay” e “lésbica”, mesmo quando não conhecem os seus significados. [...] Na escola [depois], entre os 7 e 10 anos, podem aparecer os primeiros comportamentos opressores sobre quem é percebido como “diferente”. As crianças, em particular as do sexo masculino, começam a usar palavras ofensivas em relação aos gays e à homossexualidade. [...] Assim, os jovens que não respeitam os papéis de gêneros convencionais frequentemente são estigmatizados e isolados (Lingiardi, Baiocco, 2015, p. 131).

Muitos adultos homossexuais, por exemplo, reportam à idade de 4-5 anos a primeira sensação de diferença e exclusão em relação aos próprios pares, devido, por exemplo, às suas preferências nas brincadeiras, aos aspectos de caráter ou de comportamento considerados atípicos em face à visão convencional do gênero de pertencimento (Lingiardi, Baiocco, 2015). Isso também acontece devido aos erros cognitivos que aparecem difundidos entre as crianças que buscam reconduzir aquilo que é “diferente” aos esquemas tradicionais e conhecidos, como evidencia, por exemplo, a ideia de que, em um casal homossexual, alguém deve ser o masculino e algum outro o feminino, ou acreditar que os

homossexuais são uma espécie de terceiro gênero, uma mente masculina em um corpo feminino ou vice-versa (Valle, 2015).

No entanto, o que foi dito é válido somente para as culturas ocidentais, dado que já Malinowski (2013 [1927]) mostrou como o desenvolvimento sexual descrito acima (com base nas ciências da psique) è, na realidade, condicionado pelo contexto cultural, podendo evidenciar percursos diferentes nas várias sociedades. Um outro tema presente no debate teórico no Ocidente são as crianças *gender non conforming* (Ehrensaft, 2019; Meadow, 2018). Com essa expressão, faz-se referência aos sujeitos diferentes:

variante, atipicidade, não conformidade de gênero são todos termos utilizados para descrever pessoas (meninos e meninas) que vivem o próprio ser masculino ou feminino de modo mais ou menos distante das normas culturais socialmente definidas para a atribuição de seu sexo. Trata-se de um conceito, portanto, que não tem nada a ver diretamente com um estado de sofrimento pessoal, diferente da disforia de gênero. Somente algumas pessoas “não se conformam com o gênero”, experimentando de fato a disforia de gênero (Ferrari, Ragaglia, Rigliano, 2018, p. 75-76).

Temos de fato, *disforia de gênero* quando estamos na presença do desejo intenso de pertencer a outro gênero; uma forte preferência para usar roupas femininas pelos nascidos masculinos, ou roupas masculinas pelas nascidas femininas; uma forte preferência por papéis de outro gênero nas brincadeiras, etc. Quando não estão presentes os elementos para essa definição, usa-se a expressão *gender variant children* para indicar simplesmente um desenvolvimento “atípico” da identidade de gênero (Di Ceglie, 2015). Infelizmente as meninas consideradas “masculinas” e os meninos “afeminados” sofrem uma forma generalizada de não aceitação social (Burgio, 2019a), e quantos/as

sofrem pressões para adequar-se às regras sociais e às expectativas relacionadas ao seu pertencimento a um dos dois sexos [...] eles tendem mais facilmente a desenvolver ansiedade, tristeza, retraimento social, baixa autoestima (Valerio, Parisi, Santamaria, 2015, p. 82).

Além do fato de que somente uma parte das crianças *gender non conforming* se tornarão homossexuais ou transexuais na idade adulta (Montano, Santoni, 2009; Di Ceglie, 2015), para todos/as é necessário garantir plenamente o bem-estar escolar, assim como para seus companheiros. Além disso, é preciso considerar o fato de que a dicotomia rígida e opositiva entre apenas dois gêneros (masculino e feminino) é efeito de uma representação ocidental, enquanto, em outras culturas, conhecemos os *berdache* da América setentrional, as *hijras* indianas, as *muxes* mexicanas as *fa'afafine* samoanas, os *mahu* do Taiti, e as *fakaleite* do reino de Tonga, assim como os *xanith* em Omã e os *kathoeys* na Tailândia, que se colocam para além dois dois gêneros (Suárez, Matés, 2018; Bisogno, Ronzon, 2007). Portanto, as questões de gênero devem também ser lidas desde uma lente intercultural.

## 2. As famílias

A primeira instituição educativa encontrada em todas as culturas pelas crianças é a família, ou melhor, as famílias. O uso do plural é aconselhado não apenas devido às mudanças introduzidas em muitos países ocidentais pelas uniões civis homossexuais, pelas famílias recompostas pós-separação, pelos pais solteiros, pelas famílias pluriculturais, etc. . (Fruggeri, 2005), mas também pelo fato de que todas as famílias, independentemente de sua forma, estão construindo hoje novos modelos parentais sempre mais desvinculados daqueles que caracterizaram as gerações precedentes (Chiari, 2011).

Contemporaneamente, todas as outras referências parentais (irmãos, irmãs, tias e tios) se tornaram cada vez mais ausentes (vista a numerosidade de filhos únicos) ou mais distantes, seja fisicamente, seja emotivamente. Isso resultou, no Ocidente, numa hiper responsabilização dos pais, que veem a si mesmos como únicos garantidores do desenvolvimento da criança, em um contexto urbano cada vez mais caracterizado pela privatização dos espaços, pela percepção de insegurança e pela ruptura dos laços

sociais, dinâmicas que produzem um crescente isolamento das famílias (Chiari, 2011). Dentro desse contexto em transformação, as famílias fazem a educação de gênero, impondo regras e comportamentos “como mulher” e “como homem”, uma educação que tem início antes do nascimento – através das expectativas diferentes dos pais – e continua por todos os anos da infância, com estilos relacionais e educativos diferenciados, tendendo a envolver, de modo diferente, meninos e meninas nas várias atividades. Para dar apenas um exemplo banal desse tratamento diferenciado, pense na roupa escolhida para os filhos:

As roupas infantis são um exemplo clássico deste processo de diferenciação; das meninas se espera uma abundância de enfeites como flores, babados, rendas e laços. Infinitos detalhes como bolsos, pregas, presilhas, golas e mangas – elementos mais refinados das roupas femininas – evidenciam a especificidade da condição das mulheres na sociedade: decorar-se, agradecer, seduzir e embelezar-se. Por outro lado, as roupas masculinas têm frequentemente menos detalhes permitindo mover-se com mais liberdade (Santiago, 2019, p. 146).

Na educação de gênero das crianças ocidentais, inserem-se também os avós, que pertencem às gerações mais conservadoras, do ponto de vista cultural, ou as babás, que podem ser provenientes também de outros países, com modelos de gênero mais rígidos do que os ocidentais (Ricchiardi, Venera, 2005). É feito, então, um discurso para os meninos e as meninas imigrantes submetidos a uma educação de gênero familiar que pode ser também muito dissonante em relação àquela recebida pelos colegas nativos, podendo mostrar modelos diferentes entre a geração de avós, geralmente mais conservadora, e a dos pais, que podem também ter modificado os seus modelos de gênero após a imigração.

De fato, esta última restringe a condição feminina e as mulheres imigrantes, que podem apresentar condutas de gênero muito tradicionais, mantendo hábitos e comportamentos ligados ao passado, a despeito de uma situação que, em seu país de origem, pode evoluir rapidamente. Para outras mulheres, ao contrário, o

contato com a conduta de gênero de mulheres ocidentais pode tornar-se uma ocasião de profunda transformação emancipatória. Obviamente, essas transformações têm repercussões educativas sobre os filhos (e sobretudo sobre as filhas) dos imigrantes.

Comuns tanto às famílias nativas quanto às famílias estrangeiras, parecem ser, de fato, as preocupações (geralmente privadas de base científica) quanto à correta educação de gênero dos próprios filhos (Valle, 2015, pp. 155-156). Cada família, portanto, produz uma educação que tende a normatizar seu interior, mas também julgar as outras famílias. Seguramente, tende a julgar as famílias de outras culturas, mas nas classes escolares das metrópoles agora temos tipos muito diferentes de crianças. Para dar apenas algum exemplo, temos também filhos de casais homossexuais (por inseminação artificial ou por adoção), filhos de homossexuais nascidos de relações heterossexuais anteriores, filhos nos quais um/uma dos pais é bissexual...

Na sociedade infantil, a diferença entre os tipos de pais pode gerar exclusões impiedosas e sofrimentos profundos. No entanto, é útil recordar que podem existir também várias posições, potencialmente incômodas, transversais às diferenças (Fruggeri, 2011). Alguns casais homossexuais, por exemplo, compartilham da mesma condição de casais heterossexuais que recorrem às técnicas de inseminação artificial ou à adoção. Os casais homossexuais compartilham com alguns casais heterossexuais a negociação sobre os papéis familiares no cotidiano, compartilhando e trocando as tarefas de cuidado. Os casais homossexuais com filhos (nascidos de uma relação heterossexual anterior de um membro do casal) compartilham uma gestão multifacetada, e não dual, da parentalidade com as famílias heterossexuais recompostas após uma separação. Todavia, além de eventuais semelhanças, permanece uma contraposição social muito forte entre um modelo de família que alguns religiosos definiam como “natural” e as consideradas “novas” famílias, contraposições frequentemente alimentadas por posições religiosas fundamentalistas presentes também nos contextos multiculturais.

### 3. A brincadeira

Os brinquedos também são importantes instrumentos de educação de gênero, através dos quais os meninos e as meninas se socializam aos modelos dominantes do masculino e do feminino (Ghigi, Sassatelli, 2018). Como se sabe, os catálogos comerciais propõem, de fato, brinquedos diferenciados para *boy* ou *girl*, mas as lógicas comerciais seguem (e, ao mesmo tempo, alimentam) as convicções dos adultos, mais propensos a comprar brinquedos considerados compatíveis com o gênero (Ricchiardi, Venera, 2005). Parece, de fato, uma convicção difusa que sejam, por exemplo, tipicamente masculinas as brincadeiras que desenvolvem a inteligência espacial (como as construções, os quebra-cabeças, os *Lego*, os automóveis, as motocicletas e os “super-heróis”), ao passo que se presume que as “Mariazinhas”<sup>2</sup> prefiram bambolês, utensílios domésticos em miniatura, esmaltes para as unhas etc.

Todavia, não estamos certos de que seja uma predileção inata. A maior parte das crianças observadas na pré-escola privilegia, de fato, brinquedos considerados neutros; em segunda instância, aqueles considerados coerentes com o próprio gênero, mesmo se revela-se – por exemplo – uma propensão masculina pelos jogos simbólicos de temática familiar relacionados à casa, à cozinha, ao mercado (Ricchiardi, Venera, 2005) que nós consideramos “femininas”, mas que talvez devamos aprender a relacioná-las ao simbolismo da paternidade. Já na escola primária, todavia, nenhum menino escolhe as brincadeiras “femininas”, enquanto as meninas continuam a explorar ambos (Ricchiardi, Venera, 2005; Lingiard, Baiocco, 2015). Isso parece ser efeito de uma pressão familiar e social para a conformidade de gênero, que Ghigi (2019) argumenta ser baseada nas convicções dos adultos, mais do que sobre uma real

---

<sup>2</sup> A palavra *femminucce*, sem correspondência direta no português dentro do contexto utilizado pelo autor, foi traduzida pela expressão *Mariazinha*, comumente utilizada na linguagem popular para se referir de maneira irônica às características do que é ser feminino

preferência das crianças (Santiago, 2019, p. 150). Tal pressão para a conformação de gênero parece ser – como vimos – mais forte sobre os meninos:

as pesquisas mostram claramente que, da parte dos pais e dos colegas, a atipicidade das masculinidades é menos aceita em relação à atipicidade das feminilidades (Batini, 2011, p. 21).

De fato, resulta mais frequentemente aceitável no Ocidente que uma menina se comporte “como um moleque” (ou seja, de forma ágil, vivaz e agressiva), enquanto é frequentemente considerado inaceitável que um menino se comporte “como uma Mariazinha” (expressando as próprias emoções e a própria fragilidade, chorando ...). Existe, isto é, uma educação de gênero mais repressora sobre quem ocupará o papel privilegiado na hierarquia social de gênero.

Esse discurso, no entanto, deve ser problematizado de um ponto de vista intercultural: não é certo que o considerado “feminino” na cultura ocidental, por exemplo, seja adequado à representação do feminino em outras culturas e “uma menina imigrada na Europa poderá não se sentir representada nas histórias de princesas nem nas formas de construção social das feminilidades próprias ao pensamento ocidental” (Santiago, 2019, p. 148).

Com o que foi dito, obviamente, não se quer aconselhar a empurrar as crianças em direção a ambos os tipos de brinquedos, mas permitir o acesso às brincadeiras que preferirem, apoiando-os em qualquer caso. O problema não é, de fato, entender se as crianças escolhem “espontaneamente” ou por indução social os brinquedos considerados alinhados ao seu gênero, mas sim de analisar se tal escolha é funcional ao desenvolvimento global da pessoa. De fato, surge uma potencial correlação entre escolhas de brinquedos com conotações de gênero durante a infância e escolhas escolares (Biemmi, Leonelli, 2016) – e, posteriormente, carreiras profissionais diferenciadas segundo o gênero (Ricchiardi, Venera, 2005).

Não existem – que eu saiba – pesquisas comparativas sobre os valores de gênero associados aos brinquedos entre nativos e entre as comunidades imigrantes, mas é concebível que – dentro de um horizonte bastante coerente – existam também diferenças entre as várias culturas. Além disso, a atenção aos brinquedos parece justificada pelas transformações que hoje envolvem esse setor comercial. Enquanto, de fato, nos anos 1980 do século XX, foram produzidos muitos brinquedos direcionados tanto aos meninos quanto às meninas, a partir dos anos 1990 está em curso uma operação de marketing denominada “regenerização” (Lipperini, 2007), que consiste na renovada diferenciação de brinquedos de acordo com o sexo do alvo comercial identificado. Tal operação, apoiada pelas multinacionais do brinquedo, parece difundir-se em todo o planeta.

#### **4. Meios de comunicação de massa**

Um *traço de união* entre o tema da seção precedente (os brinquedos) e esta (os meios de comunicação de massa) tem a ver com comerciais televisivos dos brinquedos. Ele também parece ser um nó crucial da educação de gênero, dado que a publicidade é muito amada pelos pequenos por conta de suas características: a repetitividade, a brevidade temporal, a simplicidade da mensagem verbal e icônica, a atratividade do produto publicizado etc. Além disso, eles propõem geralmente alguns personagens um pouco maiores do que a idade de interesse, para ativar as aspirações e o desejo de emulação, produzindo nos jovens espectadores o temor de não serem adequados ao modelo proposto, conseqüentemente guiando-os em direção a escolhas de compras adequadas ao modo ao qual se deseja aderir (Biemmi, 2014).

Tal modelo tem uma forte conotação de gênero. As publicidades para os meninos são caracterizadas por mudanças de imagens límpidas e frequentes, por narrações ritmadas, por uma música de pop-rock, por espaços abertos e aventureiros (como bosques, montanhas, desertos), pela prevalência das cores preto,



cinza, azul e vermelho... As publicidades para meninas, ao contrário, são caracterizadas por mudanças de imagens diluídas e dissolventes, narrativas *soft* e com ritmos mais lentos, uma música mais pacata e melódica, a presença de cenários tranquilizadores (o quarto e a sala como *setting* principais) e de cores suaves ... Nos comerciais publicitários para a infância direcionados exclusivamente aos meninos, anunciam-se:

veículos, pistas, bonecos que representam guerreiros e heróis, castelos e fortalezas onde são ambientadas cenas de batalhas, videogames, robôs [...]. Os valores predominantes são a velocidade, a competição, a coragem, o risco e a aventura. As crianças protagonistas dos comerciais são muito ativas e independentes [...]; das suas expressões faciais emergem concentração, agressividade, esforço físico. [...] se nos deslocamos para a frente feminina encontramos um cenário antípodo. As jovens atrizes protagonistas dos comerciais cuidam de bonecas e bonecos e também do próprio embelezamento pessoal; enquanto brincam, seus rostos transparecem alegria, divertimento, espanto, ternura, tranquilidade. [...]. Os brinquedos utilizados pelas meninas são: castelos e casinhas, louças em miniatura, acessórios para a casa, reproduções de casas, acessórios para embelezamento (espelhos, maquiagens, pulseiras), e, naturalmente bonecas (Biemmi, 2014, p. 64-65).

Todavia, não é somente através da publicidade que os meios de comunicação exercem grande poder normativo e de adestramento nos papéis de gênero, oferecendo – através de uma inteira programação destinada aos pequenos espectadores de todas as proveniências culturais – precisas indicações sobre quais comportamentos devem ser assumidos para que seja possível tornar-se mulheres e homens, em conformidade com as expectativas sociais (Biemmi, 2014). É constante e difundida no Ocidente, por exemplo, a objetificação/mercadorização dos corpos femininos (Zanardo, 2010), assim como o preocupante fenômeno da adultização precoce das crianças – em particular, das meninas – , desde a primeira infância (Contini, Demozzi, 2016).

Em relação ao último tema mencionado, um estudo analisa, por exemplo, um modelo paradigmático como *Violetta*, a

adolescente protagonista da homônima telenovela produzida pela *Disney* que, de 2012 a 2015, conseguiu atrair um público não somente de adolescentes ou pré-adolescentes, mas, sobretudo, de meninas dos 6 anos em diante (Antoniuzzi, 2014). Tratou-se de um importante fenômeno sócio cultural que incluía também a produção de longas metragens, CDs, videogames, shows e artefatos eletrônicos de todo tipo. Esse complexo dispositivo deixou evidentes as suas dimensões da educação de gênero, por exemplo, nos shows de Martina Stoessel (atriz que interpretava a protagonista), nos quais as fotos e os vídeos publicados na Internet mostram um público adorador composto de meninas vestidas, maquiadas e comportando-se do mesmo modo do personagem (Antoniuzzi, 2014).

A educação de gênero através dos meios de comunicação é, então, extremamente complexa, compreendendo também transformações inovadoras. Os longas metragens mais recentes de uma empresa global como a *Disney*, por exemplo, parecem mostrar a tendência (*The Princess and the Frog*, 2009; *Tangled*, 2010; *Brave*, 2012; *Frozen*, 2013) de apresentar personagens femininos já libertos do modelo tradicional da *Sleeping Beauty* (Biemmi, 2014).

## 5. O esporte

A atividade física e esportiva constitui um dispositivo sexuado de construção e socialização do corpo; um espaço de aprendizado dos “usos sociais”: nos campos de futebol, nos tatames de judô e nos vestiários, as crianças aprendem a se tornarem “verdadeiros homens”, enquanto as meninas treinam para “ritualizar” a feminilidade nos cursos de dança e de ginástica (Louveau, 2017). O futebol, em particular, é considerado um esporte particularmente “sexualizado”, que produz e reproduz a identidade masculina (Ribeiro Corossacz, 2010). De fato, são intimamente masculinas as linguagens, o modo de pensar, as atitudes, os comportamentos... toda a cultura do futebol, profissional e juvenil (Arte, 2012).

Todavia, para além desse exemplo macrocópico, a conotação de gênero vale para todos os esportes:

hoje, todas as disciplinas esportivas são potencialmente acessíveis às mulheres [...]. Ainda assim, a distribuição diferenciada dos dois sexos nos esportes é mais que real: entre as cerca de 85 federações esportivas (olímpicas e não olímpicas), cerca de quarenta compreendem menos de 20% de mulheres. O futebol, o rugby, o ciclismo, o tiro ao alvo, o boxe, contam com menos de 10% de mulheres. Assim, os esportes de combate corpo a corpo, os esportes coletivos em grandes áreas, os esportes motorizados [...] permanecem em sua grande maioria masculinos, enquanto as danças, as ginásticas, os esportes no gelo ou ainda a equitação são sempre, e sempre mais, atividades objetivamente “para mulheres” (a proporção de membros é superior a 75%) (Louveau, 2017, p. 87).

Existe, notoriamente, o esporte praticado em campo e aquele que é apreciado na TV, e a educação para a assimetria entre masculino e feminino se desdobra também nas escolhas da relação de canais televisivos: cerca de dois terços das milhares de horas dedicadas todo ano ao esporte nos canais televisivos se ocupam de esportes masculinos, e os esportes mais difundidos, em termos de horas – o futebol, o rugby, o basquete, o ciclismo ... – são também aqueles mais “masculinizados” (Louveau, 2017). Até mesmo a comercialização do “esporte” incluiu em seu domínio algumas atividades, como as corridas automobilísticas ou motociclistas, que não produzem nenhum benefício físico, mas que são fortemente envolvidas nos processos sociais de construção da masculinidade (Connell, 2000) representados, por exemplo, pela clássica associação simbólica entre *mulheres* e *motores*. Em síntese, através do esporte se pratica ou se assiste os meninos e as meninas (antes ainda dos adultos) interiorizarem uma formação sutil e capilar sobre o que significa ser masculino ou ser feminino; sobre a própria capacidade de pensar sobre seu corpo, e sobre o que ele pode ser e o que pode fazer. Se as crianças de origem imigrante são educadas antes de tudo em âmbito familiar, são igualmente submetidas – como os autóctones – a um fluxo cultural que através da TV os atinge enquanto assistem a um *cartoon* ou a uma partida de futebol.

## 6. A cidade como dispositivo semiótico

Os meninos e as meninas não vivem somente em casa e na escola, mas se inserem em redes sociais e atravessam espaços urbanos que constituem um verdadeiro e próprio dispositivo semiótico que, atravessando o seu olhar, os forma nas diferenças de gênero. Para perceber isso, basta observar os outdoors, que veiculam precisos modelos de masculinidade, de feminilidade e de relações entre os gêneros (frequentemente similares aos discursos feitos entre os amigos de seus pais, os vizinhos de casa, os passageiros do ônibus).

Uma rápida pesquisa na Internet mostrará um elenco verdadeiramente impressionante de imagens. Para a longa série de nádegas femininas, usadas para publicizar qualquer coisa (Corradi, 2012), seguem os seios utilizados para anunciar – na Itália – as mozzarelas *Zappalà*, ou o sorvete *Orlando*. O creme dental branqueador *Splat Blackwood* mostrava uma modelo de boca aberta enquanto olha, piscando, o grande tubo escuro, exclamando “eu gosto do preto”<sup>3</sup>. A fragrância *Tom Ford for Men* era anunciada colocando um frasco de perfume no púbis de uma modelo e entre os seus seios. A cerveja cubana *Tinima*, expunha o convite “seja cubano” tendo ao lado uma jovem morena. Todos recordaremos das imagens de um estupro coletivo da publicidade da *Calvin Klein Jeans* ou da *Dolce & Gabbana*. Para concluir esse rápido resumo, podemos recordar *Natan Jewels*, que anunciava um homem entregando uma caixa de joias a uma mulher, de mini saia, salto alto e as pernas cruzadas. Uma segunda imagem, quase idêntica, apresenta a caixa aberta com uma joia e as mesmas pernas femininas que, no entanto, estão agora separadas, como a dizer “o melhor modo para abrir as pernas de uma mulher é presenteando-a com uma de nossas joias”. Tudo isso constrói nos meninos e nas meninas modelos de gênero e modelos de relações pensáveis entre

---

<sup>3</sup> O autor ao mencionar um “grande tubo escuro” se refere ao formato e embalagem desta marca de creme dental que se apresenta na cor preta.

os gêneros. É indicativo o fato de que as multinacionais modificam – adotando uma lente intercultural – as suas propagandas que são, por exemplo, nos países mulçumanos, muito mais pudicas do que no Ocidente.

As crianças, por sua vez, nos escutam e aprendem sempre, mesmo quando não percebemos... São, assim, expectadores do ativismo daqueles que, em muitos países, se opõem à educação de gênero. Também, esse tipo de proselitismo fornece uma educação de gênero de tipo particular, chamada de *generismo*: uma forma de preconceito que afirma que 1) não pode existir qualquer desvio entre o sexo anatômico e o gênero social; 2) que existem somente dois gêneros (fundados sobre a anatomia), os quais as manifestações sociais não podem modificar, dado que existem caracteres inatos – presente sempre e em todas as culturas – que caracterizam *um* modo de ser homem (aquele patriarcal) e *um* modo de ser mulher (frágil e submissa); 3) que quem contradiz o binarismo de gênero (como o transgenerismo) é doente ou desviante (Ferrari, Ragaglia, Rigliano, 2018). Ao basear o gênero sobre o sexo anatômico, estabelecendo um nexos indissolúvel entre os dois planos, o *genderismo* ainda estabelece que 4) os dois gêneros são reciprocamente atraídos, por natureza, e as formas de desejo que se diferenciam da heterossexualidade (como a homo/bissexualidade) são vícios e perversões (Burgio, 2021).

De fato, trata-se de um pensamento dicotômico e naturalizado, que transforma os modelos de gênero e sexualidade majoritariamente difundidos na sociedade (em parte, também porque são moldados por este pensamento) em valores normativos, para defender: a absoluta dicotomia entre os sexos (destinada à procriação); a heterossexualidade como única modalidade erótica; a complementaridade dos papéis sociais masculinos e femininos; e os modelos educativos parentais fortemente determinados (Ferrari, 2018). Em paralelo, no entanto, os meninos e as meninas também veem as bandeiras do arco íris dos bares gays, os desfiles do *Pride*, assim como – na TV – já conhecem variados modelos de gênero e sexualidade...

Todos os elementos elencados contribuem, evidentemente, para formar (para o bem e para o mal) os modelos de gênero dos meninos e das meninas – nativos ou estrangeiros –, que se encontram imersos em um verdadeiro e próprio dispositivo educativo que deveria ser interrogado – coisa que não é feita – através das lentes de uma perspectiva intercultural.

## **7. Educação de gênero explícita e implícita na escola**

Completado o rapidíssimo resumo de alguns dos vários tipos de formação extraescolar de gênero (embora muitos outros existam), podemos finalmente entrar no âmbito escolar.

Atividades curriculares e projetos acontecem há décadas nas escolas – também em colaboração com profissionais e associações externas – relacionadas à educação de gênero (Gamberi, Maio, Selmi, 2010). Além desses percursos formativos explícitos, existe, no entanto, nas escolas, educação de gênero muito mais vasta e penetrante, constituída por um verdadeiro e próprio "currículo oculto", uma educação pela negação.

Uma pesquisa de campo (Castagna, 2018) conduzida em uma pré-escola na Itália (em Palermo) e no Brasil (em Curitiba) evidencia, de fato, como parece ausente nos professores uma consciência de gênero. Isso leva a uma educação de gênero implícita e inconsciente, que pode resultar danosa, em especial em contextos multiculturais. Embora seja difundida a ideia de que as professoras se comportam de maneira igual com meninos e meninas, nem sempre existe coerência entre as ideias educativas declaradas e o comportamento efetivo (Gianini Belotti, 1973). É forte, por exemplo, o preconceito que atribui aos meninos maior dinamismo e agressividade, enquanto, às meninas, capacidade de diálogo e de verbalizar as emoções (não sabemos se tal preconceito está presente também em todas as comunidades de imigrantes). Assim, o fato de meninos e meninas brincarem juntos na escola não parece minar a ideia de que existam brincadeiras exclusivamente masculinas ou femininas. A pesquisa de campo parece confirmar a

força que os estereótipos de gênero ainda têm na escola (Abbatecola, Stagi, 2017).

Então, parece difundida, por exemplo, a ignorância em relação às consideradas “novas” famílias. Uma pesquisa na escola primária mostra, por exemplo, como somente 8% dos professores pensam nas famílias homogenitoriais para elencar os vários tipos de estrutura familiar, enquanto um percentual muito baixo pensou que deveria informar sobre uma situação que poderia estar relacionada aos seus alunos (Calzolari, 2011). Ainda, apesar de uma ampla literatura científica colocar em dúvida sobre tal crença (Burgio, 2014a), 60% dos professores da pré-escola e da escola primária acreditam que as famílias homogenitoriais geram risco às condições de desenvolvimento harmônico dos filhos (Calzolari, 2011). Obviamente, nenhuma consideração é feita em relação a outras configurações familiares, como por exemplo, a poligamia ou a poliandria.

Uma representação heteronormativa dos gêneros (Burgio, 2019b) aparece, portanto, na base da escassa presença de personagens femininos, senão em poucos papéis estereotipados e/ou subordinados ao masculino, nos livros didáticos (Biemmi, 2017), assim como na literatura para infância (Beseghi, 1987); ou seja, nos livros que transmitem uma representação da realidade em que as crianças podem se identificar.

Uma educação de gênero ainda é oferecida pela escola através da diferenciação de gênero nos banheiros (existem os mesmos idênticos sanitários, sendo uma questão cultural o fato de que os meninos – na Itália, mas não na Alemanha, por exemplo – façam xixi em pé, e não sentados, como as meninas). Formam o gênero também os palavrões escritos nos bancos, os grafites de membros masculinos nos muros dos prédios, ou os insultos (principalmente misóginos e homofóbicos) trocados entre os colegas. Do mesmo modo, também constrói representações de gênero o papel não reconhecido, mas inevitável, que a educação não formal assume – infelizmente sem consciência e sem formação – com o pessoal auxiliar, técnico e administrativo. Para além dos cursos de

educação sexual, ou sobre “igualdade de oportunidades” que desenvolve, em resumo, a escola já é um dispositivo de formação de gênero extremamente complexo.

## 8. Repensar o quadro pedagógico

Ao focar – como feito até agora – figuras parentais ou a instrução escolar, corre-se o risco de levar ao entendimento de que o modelo masculino e o feminino são dados à criança somente neste ou naquele âmbito, enquanto a educação dos modelos de gênero é – como espero ter mostrado – social e complexa (Brambilla, 2016). É necessário, portanto, pensar o sistema gênero/sexualidade como efeito de um vasto processo social de *embodiment* (Ghigi, Sassatelli, 2018, pp. 9-10).

Entretanto, se esse processo de “incorporação” age durante todo o arco da vida, ele assume na infância um papel muito mais forte. De fato, a estrutura do cérebro é no nascimento apenas esboçada: somente 10% dos milhares de neurônios do cérebro do recém-nascido são conectados entre eles, e somente a partir da sua interação com o mundo externo se constituirá a maior parte das conexões (Vidal, 2017). É a esse processo de hominização, de “antropopoiese” (Remotti, 2005), que nós pedagogos nos referimos quando falamos de formação, o que constitui o objeto da nossa disciplina.

O cérebro humano, pela sua plasticidade, se constrói de fato, em função da aprendizagem e das experiências vividas, de maneira proporcional ao tempo em que é exposto aos estímulos (Vidal, 2017). Isso nos permite não avaliar como equivalentes os vários tipos de educação de gênero (mas reconhecer o papel maior ou menor que eles têm na formação dos meninos e das meninas) e de conseguir avançar numa proposta de classificação dos vários âmbitos educativos.

Do ponto de vista pedagógico, parece, claro que o debate contemporâneo que não leve adequadamente em conta as diferenças entre educação formal, não formal e informal (Galliani, 2012). Formal é aquela aprendizagem desenvolvida nos institutos de instrução e



formação, levando à aquisição de diplomas e qualificações reconhecidas. A educação não formal se desenvolve do lado de fora dos âmbitos de instrução e de formação, frequentemente não levando a certificados oficiais (como acontece em locais de trabalho, ou no quadro de associações de jovens, sindicatos ou partidos políticos). Finalmente, o âmbito informal – não necessariamente intencional – tem a ver com a *infotainment*, os meios de comunicação de massa, o mercado e várias outras experiências...

Então, vê-se claramente como a grande parte (em termos de exposição para as crianças) da educação de gênero é representada pelo âmbito informal (meios de comunicação de massa, brinquedos, publicidade, esporte e debate público). Trata-se de um âmbito em que a política institucional não pode atuar e sobre o qual existe uma forma de elaboração pedagógica muito recente (que, entre outros, os sujeitos em campo não teriam interesse em agir, dado que – com a sua ação – não perseguem finalidades educativas, mas comerciais, artísticas ou ideológicas). Tal âmbito, além disso, em um mundo globalizado como o nosso, corre o risco de impor sobre todas as culturas modelos de gênero tipicamente ocidentais.

Por outro lado, no campo não formal, podemos nos referir à educação familiar. Trata-se de um âmbito intencionalmente educativo sobre o qual existe uma longa tradição de estudos pedagógicos. Parece evidente, todavia, que as famílias se apropriam muito pouco desses estudos antes de exercer sua função educativa, preferindo ao máximo as indicações mesquinhas das *revistas*. Na verdade, poucos acreditam que o papel educativo parental requer uma formação específica, bastando o bom senso, uma espécie de “instinto” ou de métodos aprendidos pelos próprios genitores. De fato, as famílias procedem de forma relativamente aleatória, cometendo – às vezes – graves erros (Riva, 1993). Sobretudo, não parece ainda desenvolvida uma pesquisa comparativa entre os modelos de educação familiar para o gênero presente nos contextos multiculturais, como já são as cidades ocidentais.

Parcialmente diferente é o âmbito formal, aquele da escola. De fato, de uma parte, ainda quase nada é feito em termos de formação

(inicial e *continuada*) pelo pessoal docente e não docente, para conscientizá-lo daquilo que, acima, designei "currículo oculto" da escola. De outra parte, no entanto, temos uma longa tradição de estudos e pesquisas sobre educação de gênero, bem como uma reflexão pedagógica (Burgio, 2012; 2014b; 2015b; 2016) cuja história conta com pelo menos cinquenta anos (Piusi, 1989).

A educação de gênero formal na escola é, do meu ponto de vista, útil, precisamente porque pode se constituir como um antídoto às educações não formal e informal (assim como constitui um corretivo parcial para ao currículo oculto), visto ser a única pedagogicamente orientada, culturalmente elaborada e socialmente avaliável. No âmbito escolar, sobretudo, pode potencialmente se realizar uma consciência intercultural que possa presidir à "tradução" entre os modelos de gêneros presentes nas várias culturas.

Já existe uma fértil produção científica concentrada sobre as intersecções entre gênero e intercultura, focando por exemplo, no entrecruzamento entre racismo e sexismo nos contextos multiculturais (Lorenzini, Cardellini, 2018); sobre a necessidade de uma atenção especial para a integração escolar para as imigrantes provenientes de um país mulçumano, mais do que para uma estudante proveniente da Suíça, por exemplo, dentre outros. Para tal notável esforço, levado avante pela pedagogia intercultural nos contextos escolares multiculturais, é necessário, no entanto, hoje atingir uma consciência renovada e interseccional que atravesse a escola ao lado de outros âmbito (não formais e informais), e que procure a colaboração entre todas as diversas instituições educacionais. Isso pode evitar que a diferença etnocultural se transforme em uma desvantagem relativamente à emancipação de gênero, e que a diferença de gênero torne mais dificultosa a integração intercultural. Esse é um desafio que devemos abraçar para promover – entre os nativos e os estrangeiros – relações sempre mais livres de misoginia, violência de gênero, feminicídios e homofobia.

## Referências

- Abbatecola E., Stagi L. **Pink is the new black**. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia, Torino: Rosenberg & Sellier, 2017.
- Antoniazzi A. Nuove forme di violenza simbolica: bambine e bambini nell'immaginario pubblicitario. In S. Ulivieri (a cura di) **Corpi violati**. Condizionamenti educativi e violenze di genere, Milano: Franco Angeli, 2014.
- Arte L. Non è un gioco per signorine. Le identità maschili nelle prassi educative del calcio giovanile. In S. Deiana, M.M. Greco (a cura di) **Trasformare il maschile**. Nella cura, nell'educazione, nelle relazioni, Assisi: Cittadella, 2012.
- Batini F. **Comprendere la differenza**. Verso una pedagogia dell'identità sessuale, Roma: Armando, 2011.
- Beseghi E. (a cura di). **Ombre rosa**: le bambine tra libri, fumetti e altri media, Teramo: Giunti & Lisciani, 1987.
- Biemmi I. Nuove forme di violenza simbolica: bambine e bambini nell'immaginario pubblicitario. In S. Ulivieri (a cura di) **Corpi violati**. Condizionamenti educativi e violenze di genere, Milano: Franco Angeli, 2014.
- Biemmi I. **Educazione sessista**. Stereotipi di genere nei libri delle elementari. Torino: Rosenberg & Sellier, 2017.
- Biemmi I., Leonelli S. **Gabbie di genere**. Retaggi sessisti e scelte formative, Torino: Rosenberg & Sellier, 2016.
- Bisogno F., Ronzon F. (a cura di). **Altri generi**. Inversioni e variazioni di genere tra culture, Milano: Il dito e la luna, 2007.
- Brambilla L. **Divenir donne**. L'educazione sociale di genere, Pisa: ETS, 2016.
- Burgio G. La pedagogia e il queer. Sessi, generi e desideri nel postmoderno. In M. Stramaglia (a cura di), **Pop pedagogia**. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi. Lecce: Pensa Multimedia, 2012.
- Burgio G. Unioni civili, matrimoni omosessuali e diritto alla genitorialità. Una prospettiva pedagogica. In R. Di Bella, R. Pistone

- (a cura di), **Donne + Donne**. Prima, attraverso e dopo il Pride, Palermo: Qanat., 2014a
- Burgio G. (2014b) Dal genere al queer. Una prima genealogia foucaultiana. In M. Corsi (a cura di). **La ricerca pedagogica in Italia**. Tra innovazione e internazionalizzazione, Lecce: Pensa Multimedia, 2014b.
- Burgio G. Il genere: le principali correnti teoriche. In: **Education Sciences & Society**, 6, 2: 193-200, 2015a.
- Burgio G. Genere ed educazione. In: **Education Sciences & Society**, 6, 2: 183-190, 2015b.
- Burgio G. Studi di genere ed educazione. Il panorama pedagogico italiano. In: M. Muscarà, S. Ulivieri (a cura di) **La ricerca pedagogica in Italia**, Pisa: ETS, 2016.
- Burgio G. A guardia della Norma. L'omo-bi-transfobia nella prospettiva di una pedagogia queer. In: E. Stradella (a cura di) **Le discriminazioni fondate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere**, Pisa: Pisa University Press, 2019a.
- Burgio G. L'eteronormatività come orizzonte. Bullismo omofobico e maschilità in adolescenza. In: F. Dello Preite (a cura di) **Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione**, Lecce: Pensa Multimedia, 2019b.
- Burgio G. **Fuori binario**. Bisessualità maschile e identità virile, Milano-Udine: Mimesis, 2021.
- Calzolari N. Lo sguardo delle insegnanti sulle famiglie omogenitoriali: un'indagine nella scuola primaria e dell'infanzia. In: A. Gigli (a cura di) **Maestra, ma Sara ha due mamme?** Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi, Milano: Guerini, 2011.
- Castagna V. L'autovalutazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia per un'educazione di genere: una ricerca pedagogica in contesti italiani e brasiliani. **Revista Linhas** 19, 40: 270-293, 2018.
- Chiari C. I contesti che fanno la differenza: fattori in gioco nel determinare una buona accoglienza dei bambini e delle loro famiglie nei servizi educativi per la prima infanzia. In A. Gigli (a cura di)

**Maestra, ma Sara ha due mamme?** Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi, Milano: Guerini, 2011.

Connell R.W. **The man and the boys**, Cambridge (UK): Polity, 2000.

Contini M., Demozzi S. **Corpi bambini**. Sprechi di infanzie, Milano: Franco Angeli, 2016.

Corradi L. **Specchio delle sue brame**. Analisi socio-politica della pubblicità: genere, classe, razza, età ed eterosessismo, Roma: Ediesse, 2012.

Di Ceglie D. Lo sviluppo atipico dell'identità di genere, in E. Quagliata, D. Di Ceglie (a cura di) **Lo sviluppo dell'identità sessuale e l'identità di genere**, Roma: Astrolabio, 2015.

Ehrensaft D. **Il bambino gender creative**, Città di Castello (PG): Odoya, 2019.

Ferrari F. Pensare il genere e parlare di genere. Distinguere livelli, obiettivi e contesti. In: P. Rigliano (a cura di) **Sguardi sul genere**. Voci in dialogo, Milano-Udine: Mimesis, 2018.

Ferrari F., Ragaglia E.M., Rigliano P. Il "genere". Una guida orientativa. In: P. Rigliano (a cura di) **Sguardi sul genere**. Voci in dialogo, Milano-Udine: Mimesis, 2018.

Fiorucci A. **Omofobia, bullismo e scuola**. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza, Trento: Erickson, 2018.

Fruggeri L. **Diverse normalità**. Psicologia sociale delle relazioni familiari, Roma: Carocci, 2005.

Fruggeri L. Genitorialità: dall'attribuzione di un ruolo all'esercizio di una funzione. In: A. Gigli (a cura di) **Maestra, ma Sara ha due mamme?** Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi, Milano: Guerini, 2011.

Galliani L. Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali In: P. Limone (a cura di) **Media, tecnologie e scuola**: per una nuova Cittadinanza Digitale, Bari: Progedit, 2012.

Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (a cura di). **Educare al genere**. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità, Roma: Carocci, 2010.

Garbagnoli S., Prearo M. **La crociata “anti-gender”**. Dal Vaticano alle manif pour tous, Torino: Kaplan, 2018.

Ghigi R. **Fare la differenza**. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta, Bologna: il Mulino, 2019.

Ghigi R., Sassatelli R. **Corpo, genere e società**, Bologna: il Mulino, 2018.

Gianini Belotti E. **Dalla parte delle bambine**. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita, Milano: Feltrinelli, 1973.

Lingiardi V., Baiocco R. Adolescenza e omosessualità in un'ottica evolutiva: coming out, compiti di sviluppo, fattori di protezione. In: E. Quagliata, D. Di Ceglie (a cura di) **Lo sviluppo dell'identità sessuale e l'identità di genere**, Roma: Astrolabio, 2015.

Lipperini L. **Ancora dalla parte delle bambine**, Milano: Feltrinelli, 2007.

Louveau C. **Cos'è una “vera” donna per il mondo dello sport?**. In L. Laufer, F. Rochefort (a cura di) **Che cos'è il genere?**, Milano: Franco Angeli, 2017.

Malinowski B. **Sesso e repressione sessuale tra i selvaggi**, Torino: Bollati Boringhieri, (2013 [1927]).

Marion P. Introduzione al tema della sessualità infantile. In: E. Quagliata, D. Di Ceglie (a cura di) **Lo sviluppo dell'identità sessuale e l'identità di genere**, Roma: Astrolabio, 2015.

Meadow T. **Trans Kids. Being Gendered in the Twenty-First Century**. Oakland: University of California Press, 2018.

Montano A., Santoni B. Identità sessuali diverse in adolescenza. In: F. Batini, B. Santoni (a cura di) **L'identità sessuale a scuola**. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia, Napoli: Liguori, 2009.

Piussi A.M. (a cura di). **Educare nella differenza**, Torino: Rosenberg & Sellier, 1989.

Remotti F. Sull'incompletezza. In: AA.VV. **Figure dell'umano**. Le rappresentazioni dell'antropologia, Roma: Meltemi, 2005.

Ribeiro Corossacz V. L'apprendimento della mascolinità tra uomini bianchi di classe medio-alta a Rio de Janeiro. In: V. Ribeiro Corossacz, A. Gribaudo (a cura di) **La produzione del genere**.

- Ricerche etnografiche sul femminile e sul maschile, Verona: Ombre Corte, 2010.
- Ricchiardi P., Venera A.M. **Giochi da maschi, da femmine e... da tutti e due**, Bergamo: Junior, 2005.
- Riva M.G. **L'abuso educativo**. Teoria del trauma e pedagogia, Milano: Unicopli, 1993.
- Santiago F. Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia. In: A. Infantino, **I bambini imparano**. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6, Milano: Guerini e Associati, 2019.
- Suárez A.G., Matés R.M.V. Societies with multiple genders: Reflections from ethnography. **About Gender** 7, 13: 146-164, 2018.
- Valerio P., Parisi I., Santamaria F. Genitorialità in emergenza e genitorialità 'emergenti': il lavoro psicologico con i genitori di bambini e adolescenti gender variant. In: E. Quagliata, D. Di Ceglie (a cura di) **Lo sviluppo dell'identità sessuale e l'identità di genere**, Roma: Astrolabio, 2015.
- Valle G. L'identità di genere. Dubbi e domande di genitori ed educatori. In: E. Quagliata, D. Di Ceglie (a cura di) **Lo sviluppo dell'identità sessuale e l'identità di genere**, Roma: Astrolabio, 2015.
- Vidal C. La cosiddetta "teoria del genere" alla prova delle neuroscienze. In: L. Laufer, F. Rochefort (a cura di) **Che cos'è il genere?**, Milano: Franco Angeli, 2017.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. **Pragmatica della comunicazione umana**. Studio dei modelli interattivi (1967), Roma: Astrolabio, 1971.
- Zanardo L. **Il corpo delle donne**, Milano: Feltrinelli, 2010.

## 14.

### **Deslocamentos, acolhimento e formação de professores: considerações a respeito da imigração das crianças pequenas na cidade de São Paulo**

Maria Luiza Couto Lorena  
Maria Letícia Nascimento

#### **Introdução**

A pesquisa acadêmica sobre as crianças pequenas imigrantes e seu acesso à educação é recente no Brasil, apontando para ambiguidades e contradições presentes na experiência migratória das crianças, notadamente no ambiente escolar. Entre as reflexões e relatos presentes na bibliografia encontrada sobre crianças imigrantes, seu acesso e sua permanência nas escolas públicas, nota-se, com recorrência, a menção à falta de preparação e formação dos professores para a promoção de uma prática pedagógica acolhedora e inclusiva ao grupo das crianças imigrantes. A partir deste dado, a pesquisa se propõe a investigar se há projetos formativos nos cursos de Pedagogia em três grandes universidades de São Paulo e/ou se há propostas de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Dessa forma, tenta-se traçar um panorama dos percursos formativos e averiguar se a temática do acolhimento à criança imigrante na educação infantil faz parte da formação de professoras<sup>1</sup>.



## 1. Deslocamento (processos migratórios transnacionais e as crianças)

Como resultado dos fenômenos da globalização e do neoliberalismo, a imigração tem se destacado nas pautas internacionais. Por diversas razões – busca por um emprego, por melhores condições de vida ou para fugir de condições desumanas de vida –, muitos são os que deixam seu país para constituir uma nova vida em outra nação. Para Martine (2005, p. 3), ao mesmo tempo em que a globalização tem como principal força a integração econômica, resultado das regras do liberalismo, ela “apresenta dificuldades e morosidades no cumprimento de suas promessas [...] discrepâncias entre o discurso e a prática que marcam o processo de globalização econômica na atualidade”. Ou seja, uma das inconsistências desse fenômeno pode ser indicada pelo fato de que a “migração internacional é resultado das desigualdades entre países – e a globalização acentua essas desigualdades.” (MARTINE, 2005, p.5)

Na mesma linha, Martuscelli (2015) aponta um primeiro paradoxo: se processos de abertura de fronteiras foram desencadeados, estes determinam um acesso seletivo e controlado. Nessas circunstâncias, a realidade de um expressivo número de imigrações é a ilegalidade, na qual tanto adultos quanto crianças e jovens são postos em condições desumanas, sem acesso aos seus direitos. Outro paradoxo da globalização, apontado pela pesquisadora, é a distribuição desigual de bens que o deslocamento de pessoas gerou entre os países, afetando diretamente as razões e motivos do movimento migratório. Ou seja, há um movimento de países com menores recursos para países com mais recursos, embora nem sempre sejam alcançadas melhores condições de vida.

Bogus e Fabiano (2015, p. 129) destacam ainda “o fenômeno de fluxos massivos de migrações forçadas, nos quais milhões de indivíduos buscam fugir não mais de perseguições políticas individuais, mas predominantemente da fome, da miséria e de conflitos armados”. Nesse caso, as fronteiras não estão abertas há algum tempo. Muitas embarcações chegam ao território europeu

repletas de imigrantes vindos da África, muitas delas afundando pela quantidade de gente que trazem, ou sendo retidas pelas autoridades; ou, os acampamentos no Canal da Mancha, entre França e Reino Unido, com imigrantes à espera de uma possibilidade de entrada na Inglaterra; ou, ainda, o muro construído entre os Estados Unidos e o México, para impedir a entrada dos latino-americanos<sup>2</sup>. Nesse contexto, os imigrantes são indesejados, vistos como perigo para o país de destino, acarretando discriminação e marginalização. Isto é,

Grande parte dessas pessoas migra em situação irregular porque, de um lado, há controles cada vez mais restritivos nos países de destino e mecanismos limitados para a migração legal e, de outro, há o aumento do desemprego, da violência e da exclusão social em muitos países de origem, o que é agravado pela distribuição desigual dos benefícios da globalização (ABRAMOVICH; CERNADAS; MORLACHETTI, 2010, p. 13 *apud* MARTUSCELLI, 2015, p. 154).

Em outras palavras, nem sempre a busca por uma vida melhor resulta em uma realidade acolhedora e inclusiva no país escolhido. A probabilidade maior de isso acontecer envolve casos de migração internacional qualificada, isto é, constituída por profissionais com nível alto de escolaridade, capazes de se inserir em ocupações dos campos científico e tecnológico<sup>3</sup>.

Em relação ao Brasil, ainda que o país não receba uma quantidade de estrangeiros equivalente aos países da Europa ou aos Estados Unidos, a “presença de imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados no Brasil cresceu de forma bastante acentuada nos últimos anos, tanto nos registros migratórios e solicitações de refúgio, quanto no mercado de trabalho brasileiro” (CAVALCANTI, OLIVEIRA, MACEDO, 2020, p. 6). Dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) apontam que, entre 2011 e 2019, 1.085.673 imigrantes entraram no Brasil, dos quais mais de 660 mil de longo termo, isto é, cujo tempo de residência é superior a um ano, “população composta principalmente por pessoas oriundas da América Latina, com

destaque para haitianos e venezuelanos” (CAVALCANTI, OLIVEIRA, MACEDO, 2020, p. 9).

São Paulo, principal centro financeiro do País, destaca-se como um dos

espaços históricos da imigração de massa de fins do século XIX e início do XX, composta majoritariamente por espanhóis, italianos e portugueses, [que] são redefinidos com a chegada de bolivianos, peruanos e paraguaios na segunda metade do século passado, reconfigurando-se novamente com o recente fluxo de haitianos, senegaleses, ganeses, angolanos ou sírios (BAENINGER, DEMÉTRIO, DOMENICONI, 2020, p. 21).

Há literatura acadêmica sobre os processos migratórios internacionais no Brasil e em São Paulo, estado e capital, constituída por pesquisas<sup>4</sup> realizadas sobre chegada e permanência de imigrantes de diferentes países (BAENINGUER, 2003, 2012; PATARRA, 2005; MARTUSCELLI, 2014, 2015, por exemplo). Entretanto, em relação às crianças, ainda se verificam poucos estudos, sobretudo no que se refere às crianças pequenas (NASCIMENTO; MORAIS, 2020), mesmo que os deslocamentos causem impacto em suas vidas.

Sobre esse aspecto, Martuscelli (2015, p. 155-156) considera que

O controle de fronteiras e a criminalização das migrações fazem com que muitas crianças percam seus pais quando eles tentam cruzar as fronteiras e acabam mortos; outros milhares têm o convívio com seus genitores impedido porque estes estão em uma situação irregular em um outro país e de lá não podem sair para visitar seus filhos por correr o risco de não conseguir mais entrar. Além disso, as crianças quando decidem migrar por conta própria também podem ser consideradas “indesejadas” e acabar deportadas por serem vistas como um possível ônus para os governos dos países de destino, que terão que garantir seus direitos internacionalmente reconhecidos. Por outro lado, também existem as crianças migrantes desejadas, aquelas que migram com suas famílias porque algum membro adulto dessa família é extremamente desejado pelo país de origem.

Pode-se acrescentar que são encobertas pelos adultos nas estatísticas do movimento migratório (WHITEHEAD; HASHIN,

2005), ainda duplamente protegidas pela legislação: por serem imigrantes e por serem crianças. Martuscelli (2015) considera que a “grande questão é que, no imaginário social e nos documentos e legislações internacionais, o migrante é implicitamente um adulto, de modo que não se considera devidamente a questão da migração infantil” (p. 164). A pesquisadora define um significativo paradoxo, agora referente às crianças:

O paradoxo principal da migração infantil seria a contradição entre as obrigações internacionais de proteção das crianças como um grupo vulnerável que possui direitos internacionalmente reconhecidos por parte dos Estados e as atitudes de proteção desses mesmos Estados em relação a suas fronteiras contra migrantes indesejados, ainda que estes sejam apenas crianças de seis anos de idade (MARTUSCELLI, 2015, p. 160).

Conforme ainda aponta a autora, a falta de dados sobre a migração infantil reforça a negligência dos Estados Nacionais em relação às crianças imigrantes e de seus direitos, isto é, com poucas informações sobre esse grupo geracional, as entidades governamentais argumentam que pouco podem garantir, ou mesmo que o fenômeno não existe em seu território (MARTUSCELLI, 2015, p. 163).

Parece ser um desafio tornar as crianças imigrantes visíveis, recuperando sua condição de sujeitos sociais e de direitos, presentes com suas diferentes culturas que não podem ser ignoradas, pois constituem uma oportunidade de convivência com a diversidade, transformando o cotidiano da educação da infância.

## **2. Acolhimento (imigração e escola)**

Pensar a imigração de crianças aponta dois caminhos importantes: os documentos que referem as crianças em situação de deslocamento, e a pesquisa sobre essas crianças. Entre os documentos internacionais encontrados, a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias, da

ONU, de 1990, documento no qual as crianças são referidas como membros das famílias. Outros dois documentos, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, e a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, também trazem importantes elementos para pensar as crianças em deslocamentos.

No Brasil, são assegurados os direitos dos imigrantes na Constituição Federal de 1988, reafirmados os direitos das crianças e adolescentes no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Com a Lei da Imigração nº 13.445/2017, que substituiu o Estatuto de Estrangeiro de 1980, os imigrantes deixam de ser caracterizados como risco à segurança nacional, para serem acolhidos por uma política migratória baseada nos direitos humanos, que repudia os preconceitos e promove acesso e tratamento igualitários (AZEVEDO; AMARAL, 2018, p.11), incluindo adultos e crianças.

No município de São Paulo, percebem-se algumas ações em relação à população migrante e refugiada. Em 2016, foi instituída a Política Municipal para a População Imigrante (PMPI), por meio da Lei nº 16.478/2016, que objetiva assegurar o acesso aos direitos sociais e aos serviços públicos, tendo como foco a promoção do respeito à diversidade e à interculturalidade. Mais recentemente, o município publicou o Plano Municipal de Políticas para Imigrantes, de agosto de 2020, “instrumento de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação da Política Municipal para a População Imigrante e terá vigência entre os anos de 2021-2024” (SÃO PAULO, 2020, p. 4).

Em relação às crianças, na perspectiva do direito à educação, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) publicou um documento intitulado “Currículo da Cidade - Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas”, em 2021, que tem por objetivo apresentar as principais discussões sobre a presença, acolhimento, convivência e valorização de crianças e jovens imigrantes e refugiados nas escolas paulistanas, ressaltando sua condição de sujeitos de direitos e buscando desconstruir estereótipos e preconceitos.

São Paulo é um município com alto índice de imigrantes (VENTURA, GUIMARÃES; REIS, 2017) de diferentes nacionalidades, inseridas em uma constante luta pela efetivação de direitos garantidos por lei. Nesse contexto, o acesso à escola pelos filhos imigrantes mostra-se como resposta ao direito à educação e, ao mesmo tempo, à necessidade de um lugar seguro no qual os pais imigrantes, que passam o dia trabalhando, possam deixar seus filhos. Além disso, a escola é um espaço de contato com a cultura local, proporcionando relações com a língua, com hábitos e costumes, com expressões locais, isto é,

No caso do imigrante, a educação fornece as primeiras bases para a ambientação ao novo local, além de toda uma carga de cultura e costumes que é transmitido por meio do ensino. Além disso, as famílias imigrantes que desejam uma “vida melhor”, enxergam na escola o meio para se alcançar este objetivo (BELAUSTEGUIGOITIA, 2003 *apud* AZEVEDO; AMARAL, 2018, p. 12).

Dessa forma, a garantia do acesso e permanência às escolas mostra-se fundamental para o movimento migratório e sua luta por condições de vida melhores, inclusivas e igualitárias.

Um breve levantamento da literatura acadêmica sobre crianças imigrantes na escola, contudo, mostra que a realidade está distante da projetada nos textos legais. Elas são matriculadas, mas o processo de acolhimento cultural e linguístico é precário, engendrando um processo de perda de pertencimento e de significativos impactos no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (ASSUMPCÃO, AGUIAR; 2019; p. 186). As pesquisas encontradas revelam também processos de inferiorização da cultura de origem (SILLER, 2011; SILVA, 2014; SANTOS, 2018), ou seja, as crianças encontram um ambiente escolar marcado por fronteiras simbólicas que as marginalizam, as afastam e as colocam como “os outros”. Como apontam Azevedo e Amaral (2020), a cultura e a língua do grupo imigrante são muitas vezes negligenciadas em contexto escolar. A partir dos relatos das ações de professores, presentes na bibliografia encontrada, nota-se uma

fronteira simbólica no espaço escolar entre as crianças imigrantes e as não imigrantes.

Estudos do campo da educação infantil, em menor número em relação àqueles sobre crianças imigrantes matriculadas nas escolas de ensino fundamental e médio das redes públicas de ensino, apontam que “não basta a legislação assegurar a garantia de acesso à educação, mas [...] as relações estabelecidas com as crianças imigrantes – e com suas famílias – apresenta tensões e desafios tanto do ponto de vista das relações intergeracionais, quanto intrageracionais, causadas por diferenças linguísticas e culturais” (NASCIMENTO; MORAIS, 2020, p. 531).

A leitura das pesquisas referidas acima indica as dificuldades encontradas por muitas professoras para o acolhimento das crianças estrangeiras, o que leva a questionar o tipo de orientação, e antes disso, o tipo de formação recebida para o acolhimento deste público. Importante pensar que os processos migratórios que envolvem as crianças não são uma exceção, mas, ao contrário, têm crescido nas últimas décadas, como já se apontou no início do texto. Além disso, a instituição escolar tem o papel de pensar sobre como afirma ou desconstrói discursos por meio de ações presentes em outras esferas culturais, bem como sobre quais estratégias devem ser criadas para uma escola ser considerada inclusiva, democrática e intercultural.

Nessa linha, no próximo segmento serão apresentadas questões ligadas à falta de formação e de preparo do corpo docente para o acolhimento do grupo de crianças imigrantes. Se, por um lado, Carvalho (2015) afirma que os professores deveriam buscar uma formação adequada, quando relata as experiências de acolhimento na EMEF Infante Dom Henrique<sup>5</sup>, por outro, Nascimento e Morais (2020) ressaltam a importância políticas públicas educacionais para a formação de professoras.

### 3. Formação de professoras (professoras e suas formações)

A formação qualificada de professores para a educação infantil é uma conquista presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9394/96, que estabelece que todo o corpo docente dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil tenha formação superior. A partir dessa medida, o grupo de professoras dessa etapa apresenta conquistas em relação à formação. Com base no censo escolar de 2013, 60% dos professores atuantes na Educação Infantil apresentam formação superior. Em 2014, esse número aumentou para 63,2%, sendo 61,7% de professores atuantes nas creches e 64,9% dos que atuam na pré-escola. No censo escolar de 2020, a percentagem de docentes da Educação Infantil com ensino superior encontrou-se em 79% do total de docentes desta modalidade.

Em relação a esses números, Nascimento (2017, p. 85) considera ter havido “grandes conquistas no que diz respeito à formação e à constituição da identidade de professora de Educação Infantil, a partir do reconhecimento de que esta profissional precisa ser qualificada para trabalhar com crianças pequenas, na perspectiva do educar e cuidar.” Entretanto, uma formação em nível superior, por si só, não garante que as profissionais da educação estejam efetivamente sendo preparadas para as singularidades e especificidades do trabalho com a educação infantil. A pesquisa realizada por Gatti (2010) aponta que o foco principal dos cursos de Pedagogia é a preparação para a docência no ensino fundamental, isto é, conteúdos da educação infantil figuram em 5,3% da grade curricular das 71 instituições da amostra da pesquisa realizada, além de um reduzido o número de disciplinas optativas ofertadas com esses conteúdos (NASCIMENTO, 2017, p. 89).

Pode-se perguntar, mesmo em relação à docência no ensino fundamental, se os cursos de formação de professoras incluem conteúdos relacionados ao acolhimento de crianças imigrantes. Além disso, quais instituições oferecem esses conteúdos na



formação inicial? Há oferta de formação continuada para o acolhimento das crianças imigrantes? Quais conteúdos comporiam uma formação inicial e/ou continuada para promover práticas pedagógicas inclusivas a esse grupo de crianças?

Cabe lembrar que a produção acadêmica sobre os deslocamentos para o Brasil, e para a cidade de São Paulo em particular, indicam que o processo de recebimento de imigrantes e suas famílias não cessa. Embora mudem os países ou as direções (Norte-Sul ou Sul-Sul), ou mesmo se alterem as quantidades, de acordo com melhores possibilidades de trabalho, moradia, saúde e educação, entre outras, há um deslocamento contínuo de imigrantes e refugiados, o que demanda políticas públicas específicas e a proposição de elementos básicos, principalmente de acolhimento nas escolas das redes públicas.

Do ponto de vista da pesquisa em andamento, origem deste texto, o primeiro movimento foi verificar a formação inicial, buscando nos currículos de três grandes cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Paulista (UNIP) algum indicativo dessa atenção ao acolhimento de crianças imigrantes, notadamente para a educação infantil.

Esperava-se encontrar disciplinas e/ou cursos de extensão que pudessem tangenciar a temática da criança imigrante, mas não foi obtida qualquer referência às questões apresentadas aqui. Num primeiro momento, foi encontrada uma disciplina optativa oferecida pela PUC-SP, "Direitos Humanos dos Refugiados, Deslocados e Migrantes", que traz uma dimensão mais jurídica, apresentando leis e aparatos legais voltados aos imigrantes, para estudantes do curso de Direito. Na USP, foi encontrada uma palestra direcionada aos alunos da Licenciatura em Geografia, com a temática "Imigrantes nas escolas públicas paulistanas", em abril de 2021. Na Faculdade de Educação, algumas palestras da Semana da Educação, em 2020 e 2021, abordaram os direitos das crianças imigrantes<sup>6</sup> na escola pública brasileira. Destaca-se uma mesa, "Estrangeiros na Educação Infantil", que tematiza crianças

imigrantes nas creches e pré-escola. Na terceira universidade, não foram encontradas quaisquer indicações sobre a temática.

Uma proposta/ação formativa para professoras foi encontrada no artigo de Carvalho (2015), que apresenta o relato de uma viagem de estudantes e professores de uma escola para a Bolívia como forma de estar em contato com a cultura da nacionalidade que predominava entre os alunos imigrantes da escola. Seria esse um exemplo de prática formativa?

Em síntese, até agora pode-se dizer que os cursos de formação inicial em Pedagogia investigados não trabalham com a temática das crianças imigrantes na grade curricular dos cursos regulares, embora ela se apresente esporadicamente em alguns poucos eventos e propostas de extensão. Vale ressaltar que esses são dados preliminares, resultado de um primeiro levantamento. A pesquisa pretende ainda entrevistar os coordenadores dos cursos de Pedagogia e docentes das disciplinas de educação infantil oferecidas, para conhecer possíveis iniciativas e/ou projetos em elaboração.

Do ponto de vista da formação em serviço, já se sabia de ações realizadas com as equipes das escolas e centros de educação infantil, presentes em dois relatórios produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2015 e 2017 (NASCIMENTO; MORAIS, 2020). Pode-se dizer que a novidade encontrada foi a publicação do Currículo da Cidade - Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas<sup>7</sup>, já referido neste texto, voltado para todas e todos as/os profissionais que atuam nas unidades escolares, considerados educadores e educadoras, para que “estejam atentos e sejam atuantes na promoção do direito à educação de migrantes internacionais” (SÃO PAULO, 2021, p. 5).

Sobre a formação de professoras, é apresentada, na introdução, a importância da capacitação e do aperfeiçoamento do corpo docente, de modo a assegurar e promover práticas pedagógicas multilíngues, multiculturais e acolhedoras para os imigrantes, defendendo a promoção de políticas públicas que possam garantir professoras qualificadas. Assim,

Docentes qualificados também são essenciais para garantir a inclusão de estudantes refugiados e migrantes. Políticas públicas educacionais que assegurem essa formação qualificada dos profissionais de educação, para que possam ministrar aulas multilíngues e multiculturais – que, muitas vezes, incluem estudantes com necessidades psicossociais –, são fundamentais para a garantia da educação de qualidade (SÃO PAULO, 2021, p. 8).

A partir de uma leitura inicial desse documento, pode-se colocar em reflexão a conquista e os avanços que este pode representar para o acolhimento das crianças imigrantes na educação infantil. Apesar de não apresentar especificidades dessa etapa da educação básica, a proposta é um primeiro passo para assegurar um amparo formativo às docentes. Cabe lembrar que o volume pode ser base para formação continuada, assim como outros documentos que se pretendem ainda explorar. O estudo vai buscar também ouvir responsáveis por projetos de formação continuada, com o objetivo de investigar possíveis propostas formativas para as professoras da educação infantil de São Paulo.

### **Breves considerações**

Ainda que refira a uma pesquisa em andamento, o texto acaba por destacar a falta de ações/projetos sistematizados voltados às crianças imigrantes, tanto do ponto de vista da formação inicial quanto da continuada das professoras da rede pública. Em relação à formação inicial, o tema parece ausente, ao menos nos currículos consultados. Trata-se de um dado curioso, pois a cidade de São Paulo é ponto de chegada, há muitas décadas, de muitos e variados deslocamentos, como referido ao longo do texto, incluindo crianças de diferentes idades. Por que esse tema não foi explorado anteriormente?

Sabe-se que há projetos em escolas específicas da rede pública, que trabalham com um número grande de crianças e jovens imigrantes, mas é de se perguntar se um número pequeno e/ou variado de crianças, notadamente as pequenas e bem pequenas,

não teria de ser acolhido com a atenção merecida. Em outras palavras, as escolas da rede pública paulistana

[...] têm tanto a função de acolher a pluralidade de culturas trazidas por crianças, combatendo estereótipos e preconceitos, quanto a de apresentar a cultura e o modo de vida da sociedade que as recebe. É nesse lugar que os estranhamentos e conflitos entre as crianças que chegam de outro país vão se configurar, o que demanda projetos que reconheçam as diversas identidades culturais postas num mesmo espaço (NASCIMENTO; MORAIS, 2021, p. 537).

As questões apresentadas a partir das informações obtidas inspiram e sugerem um maior número de pesquisas sobre o tema.

## Referências

ABRAMOVICH, Victor; CERNADAS, Pablo Ceriani; MORLACHETTI, Alejandro. **Migration, Children and Human Rights: Challenges & Opportunities**. Human Rights Centre National University of Lanús, UNICEF, 2010.

ASSIS, Gláucia de Oliveira; SASAKI, Elisa Massae. Novos migrantes do e para o Brasil: um balanço da produção bibliográfica. In CNPD (Comissão Nacional de População e Desenvolvimento) - **Migrações Internacionais** - Contribuições para Políticas. Brasília, CNPD, 2001, p. 615-669.

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. v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. A crescente imigração no Brasil e seus reflexos na escola pública. **Anais V Encontro Nacional e VIII Simpósio Infância e Educação** v. 1, n. 1, Catalão, NEPIE-UFG, 2018, p. 11-19. Disponível em <https://f340e895-0574-4b5f-b7f7->

0517ed1ac25a.filesusr.com/ugd/362f54\_4f5191764ecf46ba9d8249a3c98a3c74.pdf Acesso em 24 fev., 2020.

BAENINGER, Rosana. **Fases e faces da migração em São Paulo**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp, 2012

BAENINGER, Rosana. O Brasil na rota das migrações internacionais recentes. **Jornal da Unicamp**. Edição 226, ago., 2003. São Paulo: Unicamp, 2003.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice. Imigração Internacional na Macrometrópole Paulista: Novas e Velhas Questões. **Cadernos MetrÓpole**, São Paulo v. 22 n. 47, p. 17-40, jan/abr 2020.

BAENINGER, Rosana; OLIVEIRA, Gabriela Camargo de. Crianças imigrantes na rede de ensino de São Paulo. In BAENINGER, Rosana; DEDECCA, Cláudio (Org.) **Processos Migratórios no Estado de São Paulo** - Estudos Temáticos. Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp, 2013, p. 601- 608.

BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R. de; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. (orgs.) **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP, Nepo/Unicamp, 2018.

BBC News. **Quanto se construiu de ‘muro de Trump’ com México que Biden mandou parar no 1º dia de mandato**. 25 jan., 2021. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55775226> Acesso em 20 fev., 2021.

BELAUSTEGUIGOITIA RIUS, Marisa. ¿Qué sabemos en realidad de lo que supone ser niño en um nuevo país? **REDIE**, Ensenada, v.5, n.2, p.1-6, 2003. Disponível em <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412003000200009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200009&lng=es&nrm=iso)>.

BÓGUS, Lucia Maria Machado; FABIANO, Maria Lucia Alves. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. **Ponto e Vírgula**, PUC/SP, n. 18, p. 126-145, 2015.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/>

[ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)

BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm)

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. **Decreto 9.199, de 20 de novembro de 2017**. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm) Acesso em 12 set., 2019.

CARVALHO, Francione. O Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo. **Revista Diversitas**, v. 1, p. 161-214, 2015.

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

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-Posições**, v. 15, n. 3, p. 215-228, 2004.

DOMENICONI, Joice. Migração internacional qualificada no século XXI: a circulação de trabalhadores do conhecimento desde uma perspectiva sul-sul. In BAENINGER, R. *et al.* (orgs.) **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018 (2ª. edição), p. 200-217.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidade e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 157, p. 680-702, set., 2015.

LORENA, Maria Luiza Couto. **Formação de professores para o acolhimento das crianças pequenas imigrantes no município de São Paulo**. Projeto de Pesquisa. Programa Institucional de Iniciação Científica, FEUSP, 2021.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla (orgs.) **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Brasília: CSEM, 2015, p. 151-168.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 22, n. 42, p. 281-285, jun., 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Curso de Graduação em Pedagogia: considerações sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil. In: PINTO, Umberto de Andrade; SILVESTRE, Magali Aparecida (orgs). **Curso de Pedagogia: Avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais**. Cortez Editora: São Paulo, 2017, p. 79-100.

NASCIMENTO, Maria Letícia; MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. (In)visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, p. 437-458, 28 jul., 2020.

NASCIMENTO, Maria Letícia; MORAIS, Carolina Grandino. Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 524-542, jan./jun., 2021.

O GLOBO. **Mais de 2 mil imigrantes desembarcam na ilha italiana de Lampedusa em apenas 24h**. 10 de mai. de 2021 Disponível em <https://oglobo.globo.com/mundo/mais-de-2-mil-imigrantes-desembarcam-na-ilha-italiana-de-lampedusa-em-apenas-24-horas-1-25010878> Acesso em 20 fev., 2021.

O GLOBO. **Começa retirada de migrantes da 'Selva' de Calais, na França** 24 de out. de 2016. Disponível em <http://g1.globo.com>

com/mundo/noticia/2016/10/comeca-retirada-de-migrantes-da-selva-de-calais-na-franca.html Acesso em 20 fev., 2021.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias**, 1990. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/1990%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Protec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20de%20Todos%20os%20Trabalhadores%20Migrantes%20e%20suas%20Fam%C3%ADlias,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%2045-158%20de%2018%20de%20dezembro%20de%201990.pdf> Acesso em 20 fev., 2021.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados**, 1951. Disponível em [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf) Acesso em 20 fev., 2021.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 23-33, jul./set., 2005

RODRIGUES, Leda Maria Oliveira; SOARES, Cybele de Faria; MIYAHIRA, Elbio; CUNHA, Marinaldo; MOLINARI, Simone. Migração contemporânea e educação. **Cadernos CERU**, 25(1), 225-240, 2014. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89164>

SANTOS, Priscila da Silva. **Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil**. 188p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2018

SÃO PAULO (cidade). **Currículo da Cidade - Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas**. 2021. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%ADculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>

SÃO PAULO (cidade). **Plano Municipal de Políticas para Imigrantes**. Decreto Municipal nº 59.965, de 07 de dezembro de 2020, publicado no Diário Oficial da Cidade em 08 de dezembro de 2020. Disponível em <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/>



secretarias/upload/direitos\_humanos/MIGRANTES/PUBLICACAO ES/Plano%20Municipal\_Produto%20Final\_Atualizado\_02.pdf  
SÃO PAULO (cidade). **Política Municipal para a População Imigrante de São Paulo (PMPI)**, Lei Municipal nº 16.478/2016; Decreto Municipal nº 57.533/2016. Disponível em [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/imigrantes\\_e\\_trabalho\\_decente/programas\\_e\\_projetos/index.php?p=205909](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/index.php?p=205909)

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, educação infantil**, migrações. 245p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, Ana Paula. **¡No hablamos español!** Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, 2014

WHITEHEAD, Anne.; HASHIM, Iman. **Children and Migration: Background Paper for DFID Migration Team**, London, Department for International Development, 2005. Disponível em: [https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/dfid\\_05\\_child\\_migration\\_bac\\_0408.pdf?file=1&type=node&id=18153](https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/dfid_05_child_migration_bac_0408.pdf?file=1&type=node&id=18153). Acesso em 18 ago., 2018.

VENTURA, Deisy; GUIMARÃES, Feliciano S.; REIS, Rossana (coord.). **Imigrantes em São Paulo: diagnóstico do atendimento à população imigrante no município e perfil dos imigrantes usuários de serviços públicos**. Organizado por São Paulo Cosmópolis. São Paulo: IRI-USP, 2017.

## 15.

### **Infâncias e imigrações em Santa Maria - RS: entre silêncios e a luta pelo direito à educação**

Maria Luiza Posser Tonetto  
Renan Santos Mattos  
Sueli Salva

#### **1. Introdução**

A educação é, também, onde decidimos se amamos  
nossas crianças o bastante para não expulsá-las de  
nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos.  
Hannah Arendt (2018, p. 188)

Este artigo vincula-se à pesquisa em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, a respeito do direito à educação de crianças imigrantes e refugiadas, tendo como recorte espacial a cidade de Santa Maria/RS. A cidade está localizada no centro do Estado do Rio Grande do Sul, sendo conhecida, principalmente, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pelo grande contingente de militares. A presença de imigrantes na região, sobretudo venezuelanos, relaciona-se ao contexto das chamadas migrações recentes, devido, principalmente, ao programa de interiorização do Governo Federal<sup>1</sup>. Atualmente, segundo dados do SISMIGRA, existem cerca de 1.280 imigrantes, com registros, na Delegacia de Polícia Federal de Santa Maria, sendo as principais nacionalidades Uruguai, Argentina e Venezuela (TV CÂMARA SANTA MARIA, 2021).

Outro fator que influencia no número de imigrantes na cidade é o fato da UFSM ter aprovado, no ano de 2016, o Programa de

Acesso à Educação Técnica e Superior para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade<sup>2</sup>, cujo objetivo é viabilizar a entrada de imigrantes e refugiados em vulnerabilidade nos cursos técnicos e de graduação. Importante ressaltar que o programa foi uma iniciativa do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional e Cátedra Sérgio Vieira de Mello (Migraidh/CSVM), grupo de pesquisa e extensão iniciado no Curso de Direito da UFSM, o qual também viabilizou o convênio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, firmado entre o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR/UNHCR) e a UFSM (UFSM, s.d). Além disso, a cidade e região possui uma vasta extensão rural, que possibilita o emprego de imigrantes e refugiados deslocados para Santa Maria/RS.

Com esse panorama sobre a mobilidade humana internacional para a cidade no recente contexto de imigração, é imperioso pensar sobre as crianças imigrantes e refugiadas<sup>3</sup> que se deslocam, desacompanhadas ou acompanhadas de seus familiares, para a cidade. Com esse intuito, a pesquisa de dissertação busca mapear as crianças estrangeiras matriculadas nas escolas municipais de Santa Maria/RS. Nesse horizonte de construção teórico-metodológica, foi realizado contato com a Secretaria de Município de Educação de Santa Maria/RS para aprovação da pesquisa e posterior localização das crianças imigrantes e refugiadas matriculadas em instituições educativas da cidade. Apesar da aprovação, o órgão orientou o contato direto com as escolas para localizar as crianças.

Para a construção desses dados, foi enviado um formulário para 80 escolas municipais, sendo 24 de educação infantil e 56 de ensino fundamental. A quantidade de respostas foi baixa, tendo apenas 21 respostas com três formulários, indicando a existência de quatro crianças, todas venezuelanas. Nesse sentido, percebeu-se a ausência e o silêncio, em um primeiro momento, relacionado à não resposta aos formulários. Neste ponto, deparamo-nos com o questionamento sobre a invisibilidade envolver uma política do esquecimento/silêncio e, talvez, o enquadramento da própria

condição de existência e reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Percebe-se ainda ausência da discussão sobre as crianças imigrantes na formação continuada de professores oferecidas pela Secretaria da Educação do Município de Santa Maria, o que denuncia outra forma de silêncio.

Em seu livro *Políticas da Inimizade*, Achille Mbembe ao discorrer sobre a questão de migrações, afirma que os imigrantes “vivem entre nós, mas não são verdadeiramente dos nossos, devem ser rejeitados, postos no seu lugar ou simplesmente recambiados para fora das nossas fronteiras, no contexto do novo Estado securitário que atualmente marca as nossas vidas” (MBEMBE, 2017, p. 93).

Ainda, na obra *Memória, esquecimento e silêncio*, Michel Pollack (1989) problematiza a noção de memória coletiva/nacional a partir dos grupos marginalizados e excluídos, já que evidencia a noção de disputa e luta dos grupos sociais na composição de suas pautas e perspectivas de lutas. Mesmo tratando de uma perspectiva dos estudos da memória, as indagações de Pollak traduzem as nossas angústias sobre a noção de nacionalidade como garantia de direitos, logo

essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade (POLLAK, 1989, p. 4).

Portanto, o estudo sobre as crianças imigrantes orbita o tema da consolidação dos direitos humanos, bem como, especificamente, do acesso das crianças ao direito à educação. Nesse processo, a ausência de crianças na escola levanta outros questionamentos: não há um espaço institucional de fiscalização e acompanhamento, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, dessas crianças, assim como não há uma oferta de programas de integração que

devam ser realizados nas escolas, como o oferecimento de cursos para capacitação de professores e funcionários, a oferta de ensino de português como língua de acolhimento, dentre outros, previstos na Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020<sup>4</sup>. Soma-se a isso a falta de adesão das escolas ao formulário enviado, revelando a dificuldade de mapear os lugares que as crianças imigrantes e refugiadas estão ocupando nas escolas e na cidade, bem como a efetivação de seus direitos.

A partir dessa investigação inicial, foi possível detectar que a guarida do acolhimento aos imigrantes é realizada por grupos de apoio, como o citado grupo de pesquisa e extensão Migraidh/CSVM, por organizações religiosas e por pessoas que se solidarizam com a causa. Todo esse contexto indica que as crianças estrangeiras são subtraídas de um lugar de reconhecimento, sendo situadas nesse vazio. Sabe-se que elas existem, que ocupam espaços na cidade, contudo não é facilmente identificado onde estão. São, dessa maneira, crianças invisíveis, tendo seus direitos precarizados, com foco, aqui, no direito à educação.

Apesar de termos narrado um panorama local, o artigo visa a entender os aspectos que influenciam nessa realidade, que, em um viés mais objetivo, impedem o acesso à educação e que, em um contexto mais subjetivo, mesmo quando as crianças desse grupo social vulnerável estão dentro das instituições educativas, não são vistas em suas subjetividades. Dessa maneira, pergunta-se: quais circunstâncias conduzem as crianças imigrantes e refugiadas para esse lugar de invisibilidade que precariza a garantia do direito à educação? Diante disso, a primeira parte do artigo visa discutir as aproximações dos campos de pesquisa sobre migrações e infâncias, relacionando autores que debatem a temática de migrações com autores que discutem infâncias e, ainda, aqueles que discutem os dois campos articulados. Já a segunda parte busca trazer um debate sobre vidas precarizadas e a concepção de cidadania em tempos de crescente conservadorismo. Por fim, relaciona-se a luta pelos direitos educacionais na cidade de Santa Maria/RS com base nos dados até aqui levantados.

## 2 Imigração e infância: aproximações de um campo de pesquisa

“Eu quero que a pandemia saia e que as pessoas não tenham mais preconceito contra refugiados. Eu sei que têm umas pessoas que acham que a gente é um ET, um ÓVNI, mas a gente é normal, só temos um idioma diferente” (ACNUR, 2020). Essas são as palavras de Adrian, refugiado Venezuelano de 14 anos que vive no Brasil. A metáfora utilizada exemplifica a relação entre nacionais e não nacionais que, quando ingressam no país, são vistos e tratados como algo “de outro mundo”, um corpo estranho, não identificado, não (re)conhecido. O *nacional* enxerga no *não nacional* uma ameaça ao mundo tal como ele o conhece, no qual as pessoas se parecem com ele, repetem seus padrões culturais e identitários, bem como utilizam o mesmo idioma e as mesmas formas de comunicação.

Ou seja, a figura do estrangeiro estremece o controle que o nacional tem sobre seu mundo, criando uma dicotomia entre o que é familiar e o que é estranho. Nesse sentido, Mallard, Cremasco e Matraux (2015, p. 126), ao discorrerem sobre Freud, explicam que o estranho se relaciona “com o que é assustador. As coisas “estranhas” são aquelas que estão dentro do campo do que é ameaçador”. Esse processo de estranhamento conduz a uma ideia de que o nacional, dentro de sua identidade, ocupa o lugar do “Eu”, sendo aquilo que é familiar, enquanto o imigrante e o refugiado, em condição de estrangeiridade, ocupam o lugar do “outro”, ou o “não lugar”, sendo aquilo que não é familiar.

A condição de estrangeiridade implica o reconhecimento ou não do outro, de sua cultura, de sua identidade, de sua língua, entre outros. Essa condição é vivenciada de diferentes maneiras pelo estrangeiro, dependendo de sua origem, raça e cultura. Ainda, para Mallard, Cremasco e Matraux (2015), a estrangeiridade é uma condição humana que pode ser experimentada por todos os sujeitos em momentos específicos, significando um estranhamento diante de um encontro intercultural. É, também, vinculada a uma condição de vulnerabilidade. Essa condição humana de estrangeiridade, adicionalmente, pode ser vivenciada pelas

crianças ao nascer, e durante todo seu desenvolvimento, uma vez que chegam ao mundo como estranhos, em uma sociedade já pré-estabelecida, desconhecendo os elementos constitutivos de linguagem, cultura e história (ARENDDT, 2018).

Contudo, a estrangeiridade enquanto condição humana é experimentada diferentemente por cada criança, pois não existe uma criança e uma infância universal, mas sim heterogênea, considerando aspectos de etnia, raça, classe, gênero, nacionalidade (ABRAMOWICZ; DE OLIVEIRA, 2010). Assim, nesse campo de aproximação, a criança estrangeira convive com essa dupla vulnerabilidade: ser criança e ser estrangeira em um mundo estruturado por relações hierárquicas adultocêntricas e de valorização da identidade nacional.

O adultocentrismo, por sua vez, é uma das facetas coloniais presentes na sociedade (DE MACEDO. et. al. 2017) que coloca a criança no lugar do “outro”, excluindo-a dos espaços públicos e de decisão, bem como desconsiderando sua cultura e seus conhecimentos próprios. É nesse lugar do “outro” que também são postas todas as vivências que fogem do padrão hegemônico e universalizante – que, sob a lógica da colonialidade, é o lugar ocupado pelo homem branco e europeu. Assim, o “outro” é considerado naturalmente inferior, sendo desvalorizados seus saberes, seus conhecimentos e sua cultura, uma vez que “o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (QUIJANO, 2005, p. 127).

Assim, aproximar os campos de pesquisa “migração” e “infância” significa, primeiramente, afirmar a criança como um imigrante, e a imigração infantil como um tipo específico de mobilidade humana internacional. Considerar as crianças como participantes desse fenômeno migratório, vivenciando e experienciando esse descolamento enquanto sujeitos compostos de particularidades, cultura e sentimentos, é uma forma de romper com o adultocentrismo, que exclui a importância das crianças e da

infância nos espaços sociais, invisibilizando-as socialmente. Ou seja, é imprescindível ouvir o ponto de vista das crianças imigrantes e refugiadas, buscando que falem de sua própria infância e de suas subjetividades, uma vez que “a experiência social de uma criança, nesse sentido, faz parte da história dos fatos e é memória presente. É um ponto de vista entre muitos que constroem, desconstroem e reconstroem imaginários” (MOSCOSO, 2008, p. 277).

Nesse sentido, é importante destacar os documentos normativos que consideram a criança como sujeito de direitos, sociais e capazes de promover mudanças nos locais onde estão inseridas. Primeiramente, a Convenção sobre os Direitos das Crianças a ONU, promulgada no Brasil pelo Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990, prevê, principalmente em seu Artigo 12, o direito de participação das crianças, de poderem falar sobre suas próprias histórias, desejos e reconhece a capacidade das crianças de formularem suas próprias opiniões sobre os assuntos a elas relacionados (BRASIL, 1990). O Artigo 12, portanto, é um importante marco sobre o direito de participação das crianças, já que “exige que comecemos a ouvir o que as crianças dizem e levá-los a sério. Isso requer que reconheçamos o valor de sua própria experiência, pontos de vista e preocupações” (LANSDOWN, 2001, p. 1).

Indo ao encontro das normativas internacionais, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 (ECA) e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº13.257 de 08 de março de 2016<sup>6</sup>) garantem às crianças todos os direitos fundamentais da pessoa humana, como o direito à saúde, à vida, à alimentação, à educação e à liberdade, assim como a proteção em face a quaisquer formas de negligência, discriminação, opressão ou exploração, a fim de que lhes seja assegurado o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Percebe-se um fortalecimento da legislação sobre a criança enquanto sujeito de direitos. Contudo, existe também um controle sobre a infância, que implica uma invisibilidade social das crianças. Nesse contexto,



Se, por um lado, a CDC, o ECA e a CF/88 podem ser consideradas como documentos indispensáveis para o fortalecimento das crianças sujeitos de direitos, na perspectiva da infância cidadã, por outro, a administração simbólica da infância restringe as arenas de ação das crianças, em razão dos próprios interesses, mantendo sua subordinação e invisibilidade social. As práticas sociais que configuram a relação geracional entre infância e idade adulta tanto podem focalizar a interdependência entre crianças e adultos quanto evidenciar as relações de poder estabelecidas (NASCIMENTO; MORAIS, 2020, p. 442).

O controle sobre a infância reflete-se na maneira como as crianças imigrantes são consideradas dentro do contexto de migração, uma vez que, ao serem privadas de sua voz, não se concebe a ideia de que possam migrar por vontade própria, ou terem sua própria percepção sobre seu deslocamento, seu futuro e suas decisões. Assim, a migração infantil não possui tanta relevância para os estudos sobre migração internacional, fazendo com que as crianças imigrantes e refugiadas estejam sempre como uma extensão de um adulto.

Verificamos, até o presente momento, que as crianças participantes de um movimento migratório internacional são invisibilizadas tanto nas leis e políticas sobre migração, quanto naquelas existentes sobre infância (MARTUSCELLI, 2015). Em certa medida, a ausência das crianças imigrantes nesses dois eixos explica o vazio narrado anteriormente. Tal vazio reverbera na não fomentação de políticas públicas específicas, no não envolvimento das instituições, bem como na falta de produção de dados e pesquisas acadêmicas. Ou seja, persiste um olhar *do* adulto e *sobre* o adulto nos contextos migratórios, assim como um olhar nacionalista e securitário sobre a infância. Relativamente ao aspecto das crianças imigrantes nos dados produzidos, é importante citar as considerações de Anne Whitehead e Iman Hashim:

[...] as crianças geralmente não aparecem separadamente dos adultos nas estatísticas; dados nacionais confiáveis sobre a incidência de todos os tipos de migração infantil são extremamente raros; onde essas categorias estão disponíveis, são usadas de maneiras diferentes por diferentes pesquisas e

escritores, e existe uma falta de consenso sobre os termos e sua operacionalização (WHITEHEAD; HASHIM, 2005, p. 2).

Patrícia Martuscelli ainda aponta que as crianças imigrantes e refugiadas vivenciam outro paradoxo, uma vez que oscilam “entre uma visão de crianças como um ser vulnerável que precisa de proteção do Estado e, ao mesmo tempo, percebê-las como uma ameaça, pois são “outras” crianças e não “as nossas”” (MARTUSCELLI, 2015, p. 159). Portanto, a autora discorre que, apesar de existirem fortes instrumentos jurídicos internacionais e nacionais que positivam a proteção da infância e a garantia de direitos fundamentais por parte dos Estados, a atuação destes em suas fronteiras é também de proteção contra imigrantes indesejados, mesmo que crianças (MARTUSCELLI, 2015).

A proteção das fronteiras perpassa a ideia de Estado-Nação que se pretende construir, desde uma seletividade jurídica, social e discursiva. Isso faz com que seja possível a recepção de imigrantes economicamente desejados, bem como impede a entrada de imigrantes que não gerem lucros e benefícios. Nesse sentido, Abdelmalek Sayad (1998) afirma que a presença do imigrante é legitimada apenas na condição corpo-trabalho; assim, a imigração ocupa um lugar de utilidade. Logo, pensar os direitos de crianças imigrantes e refugiadas no Brasil exige também buscar maneiras de romper com essa seletividade estatal na proteção de fronteiras, que, como se verá, foi recrudescida a partir do crescimento de políticas conservadoras e nacionalistas, representadas no Brasil pela eleição de Jair Bolsonaro.

Por fim, entendemos que a invisibilização dessas crianças perpassa pela inter-relação dessas estrangeiridades, do ser criança e estrangeira em uma sociedade adultocêntrica e nacionalista, na qual a criança é um vir a ser, e o imigrante é uma ameaça à ordem e à identidade nacional. Aproximar os dois campos de pesquisa requer um estudo atento da literatura da infância e da migração internacional, com objetivo de trazer o imigrante para a primeira e a criança para a segunda.

### **3. Vidas precarizadas e as cidadanias em tempo de conservadorismo**

O nacionalismo como construção identitária é pauta de diferentes autores e perspectivas analíticas. Stuart Hall (2006) assinala o nacionalismo como o fundamento estrutural e dispositivo da modernidade. Esta tem como referência a Europa marcada por mudanças políticas, econômicas e sociais. Sendo assim, Jean Moreno sintetiza que a Europa passou por “transformações estruturais intensas, dentre elas a industrialização, a urbanização, a secularização e as lutas pela democracia constitucional, cujos efeitos se percebem, também, no desenraizamento das culturas e valores tradicionais” (MORENO, 2014, p. 12).

É nesse sentido que Eric J. Hobsbawm aponta a complexidade do conceito de nação (e de nacionalismo). Para o autor, nação “deve ser entendida como produto de conjunturas históricas particulares necessariamente regionais e localizadas” (HOBSBAWM, 2002 p. 14). Hobsbawm indica que o nacionalismo significa “fundamentalmente um princípio que sustenta que a unidade política e nacional deve ser congruente” (2002, p. 18). É interessante como Hobsbawm investiga os elementos de organização do Estado enquanto sustentáculo da nação.

Contribuindo para a discussão, Benedict Anderson conceitua a nação como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana” (ANDERSON, 1989, p. 14). Ela é “imaginada, porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão” (ANDERSON, 1989, p. 15), e, portanto, constrói-se de discursos, símbolos e elementos culturalmente compartilhados.

Stuart Hall também situa a nação como uma comunidade imaginada, pois “culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar,

constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2006, p. 51).

Considerar a estrangeiridade e as relações com a ideia de invenção da nacionalidade brasileira também traduz o discurso de disputas desde o século XIX, em que datas, heróis, perspectivas religiosas, artefatos culturais constroem fronteiras identitárias, colocando o pertencimento à nação como *locus* de demarcação política, étnica e de direitos, de modo que simulem a uniformização e pertencimento compartilhado.

A modernidade, no contexto das chamadas revoluções burguesas, coincidiu com a noção de cidadania e de direitos. Denise Dora (2018) enfatiza que a noção de cidadão representa, tanto fazer parte de uma nacionalidade, quanto possuir vínculos com a proteção do Estado. Esses direitos, conforme a autora, são inaugurais, ao proporem a igualdade entre as pessoas, embora também sejam excludentes no que se refere a mulheres, crianças, escravizados africanos, ciganos, entre outros. Esse conjunto de direitos estabeleceu o direito à vida, à liberdade, à livre expressão como fundamentos da burguesia emergente, bem como da definição de cidadania.

Diante da complexidade da definição e da aplicabilidade dos conjuntos de direitos, temos diferentes acessos e cidadanias. Isso, por sua vez, na atual conjuntura histórica, evoca a reflexão sobre as relações entre o nacionalismo e a noção de sujeito de direitos. Sendo assim:

Ter direitos humanos, por outro lado, não está relacionado ou restrito a um Estado nacional ou a uma nacionalidade; pelo contrário, diz respeito a um conjunto de direitos que devem ser respeitados por qualquer pessoa ou Estado, em qualquer lugar do mundo – estão vinculados à condição humana de sujeitos de direitos (DORA, 2018, p. 58-59).

A partir disso, as experiências de guerras, a emergência de Estados autoritários, no passado e presente, indicam caminhos

para a reflexão do significado da efetividade dos direitos e a noção de igualdade abstrata e universal. É interessante como Joan Scott desenvolve essa discussão com base nos movimentos feministas franceses em torno do questionamento da igualdade universal estabelecida pela Revolução Francesa. A autora destaca o viés seletivo desse processo, em que

a igualdade foi anunciada como um princípio geral, uma promessa de que todos os indivíduos seriam considerados os mesmos para os propósitos de participação política e representação legal. Mas a cidadania foi conferida inicialmente somente para aqueles que possuíam uma certa quantia de propriedade; foi negada para aqueles muito pobres ou muito dependentes para exercerem o pensamento autônomo que era requerido dos cidadãos. A cidadania também foi negada (até 1794) aos escravos, porque eles eram propriedade de outros, e para as mulheres porque seus deveres domésticos e de cuidados com as crianças eram vistos como impedimentos à participação política (SCOTT, 2005, p. 388).

Ao comentar sobre as contribuições de Scott relativamente à noção de cidadania, Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery (2018, p. 746) argumentam que a cidadania moderna tem por sustentação uma representação de nação, povo e indivíduo. Assim, nas palavras dos autores:

O que aproxima os indivíduos-cidadãos nessa possibilidade de representar a nação é apenas a racionalidade, que torna a todos iguais no espaço público, a despeito da diversidade de seus pertencimentos. Assim, a abstração do indivíduo-cidadão intercepta uma segunda abstração: a do humano, um segundo idêntico que, apoiado na racionalidade cartesiana, move a tradição humanista. Nessa intercessão, cidadania e humanidade se associam na configuração do “público” como aquele conjunto de semelhantes a quem as políticas de Estado têm a obrigação de se dirigir. No imaginário mais contemporâneo, em que a cidadania é cada vez mais definida em termos de mercado, junta-se a esta retórica a figura do trabalhador (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 746).

A conjuntura global representou intensos movimentos de negação das instituições democráticas. A crise econômica em nível

mundial coincidiu, como lembra Ruy Fausto (2019), com o conservadorismo enquanto fenômeno político e social. Desse modo, “da união da democratura e do neoliberalismo nasce um produto estranho, que se caracteriza por ser antiemancipatório em todos os planos: ele é pró-capitalista fanático, antidemocrático, contrário ao feminismo, racista e antiecológico” (FAUSTO, 2019, p. 114). Nesse quesito, a onda conservadora, apesar de ter testemunhado alguns suspiros de democracia, como a eleição nos Estados Unidos, Chile e Argentina, foi intensificada na conjuntura da COVID-19.

Sendo assim, Michel Lowy (2016) defende a ideia de que os interesses do capital suplantam os regimes democráticos. Em nome da segurança, do equilíbrio fiscal e dos bons costumes, há o recrudescimento de posturas nacionalistas e anti-imigração. Portanto, a eleição de Bolsonaro dialoga com esse cenário mundial. Entendemos que o ódio ao imigrante se articula à invisibilidade, ao silêncio e à precarização da vida de imigrantes e refugiados.

Além disso, os jogos de silêncio e negação sobre os estrangeiros em Santa Maria são indícios do conceito Vida Precarizada, de Judith Butler. O conceito problematiza como os

[...] esquemas normativos de inteligibilidade estabelecem aquilo que será e não será humano, o que será uma vida habitável, o que será uma morte passível de ser lamentada. Esses esquemas normativos operam não apenas produzindo ideais do humano que fazem diferença entre aqueles que são mais e os que são menos humanos (BUTLER, 2011, p. 28)

Portanto, a noção de “vida precarizada” situa as relações entre as pessoas e de dependências como integrantes da vida social. Butler defende que essas condições de interdependências geram desigualdades, uma vez que

[...] a condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. Essas populações estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos e violência sem nenhuma proteção. A condição precária

também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não tem opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. Em outras palavras, elas recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas (BUTLER, 2017, p. 46-47).

Além disso, segundo Butler, essa reflexão implica repensar a precariedade, a vida e o luto; portanto,

[...] que uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva. Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras (BUTLER, 2017, p. 13).

Negar a existência, negar os direitos, viabiliza a intersecção entre infância e nacionalidade, assim como a problematização a respeito dos acordos internacionais sobre os direitos das crianças e o pragmatismo das legislações internacionais. Nessa direção, o trabalho seminal de Afua Twun-Danso (2008) permite levantar duas questões importantes: o universalismo *versus* relativismo, que circundam o debate sobre os direitos das crianças com a Convenção dos Direitos das Crianças em 1989; e a noção da pluralidade das infâncias para a efetiva consolidação de seus direitos.

Por conseguinte, ao tratar o direito ao cuidado e à educação por parte da família, Twun-Danso (2008) salienta que essa relação está associada às lógicas da comunidade africana. Logo, essa perspectiva problematiza o paradigma da criança como sujeito de direitos, no qual o acesso à educação, o mapeamento das redes de acolhimento do imigrante na cidade e as perspectivas pedagógicas que orientam sinalizam para as estratégias das crianças e famílias “para efetiva consolidação da defesa e proteção das crianças na sociedade brasileira e, em especial, na cidade de Santa Maria” (SALVA et.al, 2021, p. 168).

#### **4. Imigração e a luta pelos direitos educacionais na cidade de Santa Maria: Alguns indícios da colonialidade do poder**

Santa Maria, enquanto cidade de fluxo migratório, carece de aprofundamentos. Historicamente e por sua posição estratégica, a cidade de Santa Maria, em diferentes momentos, pode ser lida como ponto de fluxo de pessoas. Assim, a ocupação e organização do município, cuja emancipação política fora em 17 de maio de 1858, atravessam a organização do Estado brasileiro e as definições da defesa das fronteiras (MACHADO, 2012). Além disso, o desenvolvimento comercial, a agropecuária e a instalação da ferrovia, em 1884, promoveram o desenvolvimento e ocupação da cidade (LIMA, 2019, PADOIN, 1992).

Nesse percurso de entreposto, a instalação de unidades militares e da Universidade Federal de Santa Maria, em 1961, intensificaram a condição de cidade de fluxo. Segundo Padoin (1999, p. 11), a presença de uma população flutuante. Essas condições contribuíram para que a tradição de centro comercial se mantivesse. Por outro lado, Renan Santos Mattos (2019) detalha o discurso de progresso de empresários, de políticos, da igreja, dos militares e dos intelectuais converteram-se em investimentos no embelezamento da cidade e na educação entre 1930-1960. A construção de Santa Maria como polo universitário, militar e comercial representou a constituição de um discurso de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) na cidade.

Portanto, Mattos (2019) delinea a construção de Santa Maria como Cidade Cultura, na década de 50 e 60, sendo um ponto de intersecção de diferentes agentes e perspectivas. A Santa Maria cosmopolita, sem preconceito, acolhedora, sustentou diferentes manifestações e expressões culturais. O autor conclui que, no movimento entre as comemorações do Centenário de 1858 e a fundação da Universidade de Santa Maria, esse discurso edificou a noção de passado comum e compartilhado:



A imagem que se consolidou foi a de Santa Maria rumo ao progresso. Progresso esse que teria seu ápice com a fundação da Universidade de Santa Maria, em que os diferentes componentes e agentes em disputa firmaram seus acordos e expectativas. Em 1960, Santa Maria aproximou-se dos cem mil habitantes, sendo assim, ao oposto da unidade pretendida pela intelectualidade da cidade, o protagonismo de trabalhadores, os menores abandonados, os jogos de azar e meretrício situavam-se o discurso do inimigo a ser combatido (MATTOS, 2019, p. 206-207).

Essa sumária contextualização busca diagnosticar a colonialidade do poder em torno da noção de cidade cultura e de suas exclusões no passado e no presente. Assim, os estrangeiros na cidade de Santa Maria perpassam a questão da invisibilidade. Pouco sabemos sobre seus nomes, suas origens e seus motivos de chegada e partida. Quando o assunto é a criança, por conta de uma lógica adultocêntrica, os demarcadores de idade e nacionalidade intensificam a precarização, os silêncios e as omissões dos direitos que possuem.

A luta pelo direito à educação não perpassa apenas o acesso às instituições formais de educação, creches, pré-escolas e escolas, mas ocorre em um sentido amplo, considerando que os processos educativos ocorrem em diferentes aspectos da vida do indivíduo e em diferentes lugares. Contudo, não há de se perder de vista que a inclusão escolar, constituída pelo acesso e permanência, é uma importante ferramenta de garantia desse direito. Ao se pensar em crianças imigrantes e refugiadas, essa inclusão é de extrema importância para promover empoderamento<sup>7</sup>, autonomia e perpetuação de conhecimentos e direitos ao longo das gerações.

Ainda, constatamos, na pesquisa local em Santa Maria/RS, que a educação é uma demanda prioritária para as famílias de imigrantes que chegam na cidade com crianças e jovens. Ao encontro disso, a ACNUR (2018) estabeleceu a educação como prioridade para agenda de refúgio, conjuntamente com outros direitos fundamentais, como saúde e moradia. Somando-se a essas duas constatações, tem-se o caráter mais duradouro das migrações atuais, nas quais uma criança passa grande parte da vida escolar

fora de seu país de origem. Isso evidencia a necessidade de garantir, de maneira adequada, o direito à educação para crianças imigrantes e refugiadas, bem como a possibilidade de refundar o fazer educacional, desde novas perspectivas que questionem as práticas universalizantes, coloniais e excludentes, embora aparentemente neutras.

Retornando para o contexto de Santa Maria/RS, constatamos, a partir dos dados disponibilizados pelo SISMIGRA, que dos 1280 imigrantes ativos na cidade existem idades variadas, visto que é predominante o fluxo de famílias, não predominando uma imigração laboral para a cidade (TV CÂMARA SANTA MARIA, 2021). A representante do SISMIGRA acarreta essa situação por Santa Maria/RS ser reconhecida como “cidade cultura”, tendo em vista a concentração de instituições de ensino e religiosas. Nesse ponto, é necessário destacar que Salva, Schütz e Mattos (2021, p. 168) articulam que à noção de “cidade cultura” atrelada à cidade corresponde uma exaltação de memórias e histórias ligadas aos grupos dominantes, atuando como uma das facetas do “colonialismo de saber, pois pouco evidencia as experiências de grupos indígenas e de negros e negras que viveram na cidade”.

Assim, mesmo que, pelos dados oficiais, não se tenha a dimensão exata da quantidade de crianças imigrantes ou refugiadas com registro ativo na cidade, é possível saber que elas existem em número considerável, em razão do tipo de fluxo migratório. Contudo, onde estão essas crianças? Quais espaços estão ocupando dentro dessa “cidade cultura”? Os seus direitos, sobretudo seu direito à educação, estão sendo garantidos?

Apesar de a educação ser considerada um direito fundamental universal, que deve ser garantido para todos, os dados produzidos até aqui refletem uma realidade na qual esse direito é precarizado quando se fala em crianças imigrantes e refugiadas. Articulamos essa precarização do direito a partir de três constatações principais: não gerenciamento por parte da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS sobre os estudantes imigrantes na cidade, falta de adesão ao formulário enviado para as escolas,

negativa por parte de duas escolas para a realização de pesquisa de campo e como refere Bruna Zottis (2022) a falta de formação específica para acolhimento dessas crianças por parte da Secretaria Municipal de Educação.

No primeiro ponto, a Secretaria de Educação como órgão representante da gestão da educação no município precisa promover políticas públicas que adequem a educação oferecida na cidade às crianças imigrantes e refugiadas com o previsto nos instrumentos normativos, sobretudo na Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020 – avanço recente no que se refere a disposição sobre matrícula de crianças estrangeiras no ensino público do Brasil. Para tanto, seria necessário um mapeamento por parte do órgão das crianças matriculadas nas escolas da cidade, bem como de seus principais desafios na permanência. Também, priorizar contato com as escolas, a fim de fomentar cursos de formação e orientação para acolher, promover a continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento.

Toma-se como exemplo da função das Secretarias Municipais de Educação, o 1º Plano Municipal de Políticas para Imigrantes: 2021 - 2024 da cidade de São Paulo. No plano, são designadas diversas ações para a Secretaria Municipal de Educação, dentre elas a criação de programas de conscientização, mapeamento das instituições que possuam alunos imigrantes na cidade, compartilhamento de boas práticas, garantia do atendimento humanizado e multilíngue, entre outros (SÃO PAULO, 2020). Evidente que as realidades da cidade de São Paulo/SP e de Santa Maria/RS são diversas, mas é importante apontar caminhos que já estão sendo construídos no Brasil para orientar outras realidades locais.

No segundo ponto, verificamos uma falta de adesão das escolas municipais ao formulário enviado. Identificar as instituições que acolhem as crianças imigrantes é importante, uma vez que as escolas, por serem o espaço onde as crianças passam grande parte do dia, configuram-se como um local possível e essencial para análise de como está sendo feito o acolhimento, bem

como de quais políticas estão sendo construídas para as crianças desse grupo social (NASCIMENTO; MORAIS, 2020).

Pesquisar com essa adesão baixa aos formulários implica, por vezes, interpretar o não dito. É preciso considerar, entretanto, que durante a pandemia, por conta da impossibilidade de realização de pesquisas *in loco*, muitos pesquisadores optaram pelo envio de formulários para a realização de suas pesquisas, o que gerou exaustão das coordenações, agravado pelas inúmeras mudanças exigidas pela Secretaria de Educação com objetivo de realizar atendimento às crianças no período pandêmico. Embora isso possa justificar, de certo modo, a baixa adesão em responder, não podemos negar a falta de ações de acolhimento e orientações legais para atendimento às crianças imigrantes e refugiadas. Entendemos, então, que a desconformidade entre os dados acima narrados disponibilizados pelo SISMIGRA sobre crianças imigrantes e refugiadas na cidade com o número de respostas ao formulário é fruto de um silenciamento das vozes dessas crianças.

Grada Kilomba (2019), em seu livro *Memórias da Plantação*, traz importantes reflexões sobre as dificuldades para falar dentro de um sistema repressivo, colonialista e racista. A autora denuncia a dificuldade do sujeito negro falar e ser ouvido dentro desses regimes repressivos, tendo em vista que “essa ausência simboliza a posição da subalterna como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas” (KILOMBA, 2019, p. 47).

Esse contexto evidencia um padrão no sistema repressivo e colonialista, que, além de racista, se mostra adultocêntrico, à medida que promove o silenciamento e o apagamento de vidas e vivências diversas daquelas consideradas universais. No caso específico de crianças imigrantes e a “Cidade Cultura”, a dificuldade em serem ouvidas resulta da opção por não serem adotadas práticas institucionais que possibilitem sua identificação e seu (re)conhecimento, o que não apenas simboliza a posição de subalternidade desses indivíduos, como também promove, ainda que nem sempre de maneira consciente, sua subalternização. À vista

disso, se perpetua um ciclo no qual suas vozes são relegadas a um mero sussurro, impossibilitando que suas pautas sejam evidenciadas e consideradas no momento de construção de políticas.

## **5. Considerações finais**

O artigo analisou a conjuntura social de Santa Maria, cidade localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul, como ponto de fluxo e trânsito de pessoas, tendo como eixo as intersecções entre infância e a noção de estrangeiro. Desse modo, ao integrar uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Maria, buscou-se refletir sobre os percursos metodológicos e primeiros contatos com a Secretaria de Educação da cidade de Santa Maria no sentido de mapeamento das crianças imigrantes e refugiadas.

O silêncio e as ausências são indícios sobre a invisibilidade das crianças imigrantes, bem como suscitam a discussão sobre a noção de direitos fundamentais nos cenários de Estado-nação. Portanto, percebe-se a invisibilidade e precarização da vida de crianças imigrantes, considerando os movimentos conservadores e nacionalistas em curso, no qual ser criança e estrangeiro passam a significar ameaças à ordem e à identidade nacional.

Por fim, com o cotejamento dos dados e o trabalho sobre os silêncios e ausências, é possível destacar a importância de políticas públicas e a configuração de espaços institucionais para o mapeamento, as definições e os encaminhamentos em vistas à consolidação dos direitos das crianças. Desse modo, ao transitarmos no tema da educação como um direito fundamental, as relações entre nação e infância permitem problematizar o quanto a vida precarizada e a subalternização de certos grupos ainda precisam ser debatidos e questionados, para que a humanidade e suas lutas conectem-se, no sentido de promover a emancipação e consolidação de seus direitos.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; DE OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação** (UFSM), v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010.

ACNUR. **Educação para refugiados precisa estar no topo da agenda**, diz Muzoon: “A educação é a melhor arma para nos ajudar a lutar por nossos direitos e alcançar nossos sonhos”, afirmou a jovem ativista síria Muzoon Almellehan durante fórum da ONU. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/04/16/educacao-para-refugiados-precisa-estar-no-topo-da-agenda-diz-muzoon/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

ACNUR (Brasil). **Nesse 12 de outubro, conheça as memórias e sonhos de crianças refugiadas no Brasil**: para celebrar o Dia das Crianças, o ACNUR conversou com Adrian (Venezuela), Maravilha (RDC) e Mohammad (Síria). 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/10/12/nesse-12-de-outubro-conheca-as-memorias-e-sonhos-de-criancas-refugiadas-no-brasil>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira, São Paulo: Ática, 1989.

ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Perspectiva, 2018.  
BRASIL. Decreto nº 9.710, de 21 de novembro de 1990. **Convenção Sobre Os Direitos da Criança**. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 31 jan. 2022.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Careiro; Pólen, 2019.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 1, n.1, p. 13-33, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

DE MACEDO, Elina Elias; SANTIAGO, Flavio; DOS SANTOS, Solange Estanislau; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória (Childhoods and decolonization: challenges for an emancipatory education). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 38–50, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/95>. Acesso em: 28 fev. 2022.

DORA, Denise Dourado. Cidadania e Direitos humanos: para todos ou para alguns. In: In: FACHINETTO, Rochele Fellini.; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos (Orgs.). **Educação em direitos humanos**. 2 ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018, p. 45-63.

FAUSTO, Ruy. Depois do vendaval. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique. et al. **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 108-120.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva,Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSBAM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

LANSDOWN, Gerison. Promoting children’s participation in democratic decision-making. UNICEF. Innocenti Insight, Innocenti Research Centre, Florence, Italy, 2001.

LIMA, Bruna. **Fronteiras entre o regional e o transnacional na política de desenvolvimento econômico do Brasil e o caso da Fábrica Cyrilla de Santa Maria-RS**. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em História) - Centro de Ciências Sociais Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

LOWY, Michel. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 61-67.

MALLARD, Suzana Duarte Santos; CREMASCO, Maria Virginia Filomena; METRAUX, Jean Claude. Estrangeiridade e Vulnerabilidade Psíquica: Algumas Contribuições Psicanalíticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p.125-132, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722015000100125&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722015000100125&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 fev. 2022.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l], v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACHADO, Márcia Kaipers. A atuação histórica e geopolítica das Forças Armadas em Santa Maria. In: WEBER, Beatriz Teixeira; RIBEIRO, José Iran. (Orgs.). **Nova história de Santa Maria: outras contribuições recentes**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2012, p. 31-47.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Brasília: CSEM, 2015, p. 151-168.

MATTOS, Renan Santos. **A caminho da luz: a trajetória intelectual de Fernando do Ó no espiritismo brasileiro (1930-1963)**. 2019. 331 f. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MBEMBE, Achille. **Políticas de Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MORENO, Jean Carlos. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, Cristina Carneiro; LUCA, Tania Regina de; GUIMARÃES, Valéria (Org.). **Identidades brasileiras: composições e recomposições**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 7-29. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123650>. Acesso em 28 fev. 2022.

MOSCOSO, Maria Fernanda. “Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿Hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?”, In: SANTAMARÍA, Enrique (Org.). **Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales**. Barcelona: Anthropos, 2008, p. 261-281.

NASCIMENTO, Maria Leticia; DE MORAIS, Carolina Grandino Pereira. (In) visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância.



**Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 437-458, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11435>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PADOIN, Maria Medianeira. **O empresário comercial em Santa Maria/RS** (uma análise histórica sobre a CACISM). 1992. 85 f. Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 1 mar. 2022.

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, p. 107-130.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litieli Wolmann.; MATTOS, Renan Santos **Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para Pensar a Infância**. Cadernos de gênero e diversidade, v. 7, n. 1, p.160–178, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43546>. Acesso em jul. 2022.

SÃO PAULO (Brasil). Município de São Paulo. **1º Plano Municipal de Políticas Públicas para Imigrantes – 2021-2024**. 2020. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos\\_humanos/MIGRANTES/PUBLICACOES/Plano%20Municipal\\_Produto%20Final\\_Atualizado\\_02.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/MIGRANTES/PUBLICACOES/Plano%20Municipal_Produto%20Final_Atualizado_02.pdf). Acesso em: 27 fev. 2022.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n.1, p. 11-30, jan./abr., 2005.

TV CÂMARA SANTA MARIA. Migração, refúgio e políticas públicas: formação e capacitação em DH. **Youtube**, 06 dez. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=dnAc4z\\_HKFI&t=7445s](https://www.youtube.com/watch?v=dnAc4z_HKFI&t=7445s). Acesso em: 07 fev. 2022.

TWUM-DANSO, Afua. **Searching for the Middle Ground in Children's Rights: Implementing the Convention on the Rights of the Child in Ghana.** Tese (Doutorado em Filosofia)- Universidade de Birmingham, Birmingham, 2008.

UFSM. **MIGRAIDH/CÁTEDRA Sérgio Vieira de Mello.** s.d. Disponível em: <https://www.ufsm.br/grupos/migraidh/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

WHITEHEAD, Anne.; HASHIM, Iman. **Children and Migration: Background Paper for DFID Migration Team, London, Department for International Development, 2005.** Disponível em: [https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/dfid\\_05\\_child\\_mig\\_bac\\_0408.pdf?file=1&type=node&id=18153](https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/dfid_05_child_mig_bac_0408.pdf?file=1&type=node&id=18153). Acesso em: 18 fev. 2022.

ZOTTIS, Bruna Lara Moreira. **Formação Continuada de Professores da Educação Infantil do Município de Santa Maria/RS: Conquistas e Impasses na Implementação das Políticas Públicas.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.



## 16.

### **Imagens das infâncias na Colônia Pinhal**

Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira  
Macioniro Celeste Filho  
Graciele Aparecida da Silva

O atual texto é fruto de pesquisas realizadas sobre a Colônia Pinhal, assentamento rural originalmente de japoneses e seus descendentes, criado no início da década de 1960, na região de Sorocaba, interior de São Paulo. O propósito das pesquisas era compreender como as instituições e organizações fundadas e em funcionamento na Colônia Pinhal contribuíram para a socialização de seus membros. Buscava-se entender como algumas tradições japonesas foram preservadas e adaptadas à nova realidade; ao mesmo tempo, pretendia-se analisar o processo de integração dos imigrantes japoneses e seus descendentes à sociedade local.

Neste trabalho, apresentamos um recorte documental bastante específico, o de imagens fotográficas produzidas pelos próprios colonos nas últimas décadas do século XX e início do atual século. Essa delimitação de fontes será esclarecida no decorrer do texto. Esta seleção diminuta possibilitou uma organização temática viável. Há imensas possibilidades de pesquisa, pois se teve acesso ao vasto acervo documental da Escola Primária Mista da Colônia Pinhal, Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinhal, Associação Esportiva e Cultural da Colônia Pinhal e da Cooperativa Agrícola Sul Brasil de São Miguel Arcanjo. Contudo, além de acessar esses acervos documentais, utilizou-se também como fonte a história oral. Foram recolhidos sete depoimentos dos primeiros moradores da Colônia Pinhal, famílias que deram

autorização de uso para fins de pesquisa às suas fotos familiares, que compõem as imagens deste trabalho.

Durante os depoimentos das famílias entrevistadas, foi possível encontrar, entre os arquivos pessoais, um acervo fotográfico com quantidade e temática variadas. Reuniu-se um acervo de 720 fotografias. Nos acervos pessoais, a maioria das fotos estava organizada em álbuns, sem separação cronológica ou temática. Com exceção de um álbum, em que há fotos em preto e branco, na sua maioria são imagens coloridas, tiradas com máquinas fotográficas japonesas.

Inicialmente, o que chamou a atenção foi a grande quantidade de fotografias registrando o cotidiano das crianças. Desse acervo, separaram-se todas as fotografias que registravam as crianças em diversos momentos da Colônia Pinhal, compondo um acervo de aproximadamente 200 fotografias. A escolha do tema infantil deveu-se à tentativa de compreender as mudanças e as permanências do que a Colônia Pinhal passava pelas décadas retratadas. É pelas imagens das crianças que se vê aquilo que é valorado como importante aos adultos, seus familiares. É no registro da criança que se projetam os ideais do passado, mas também as esperanças do futuro.

O recorte de 23 imagens do atual trabalho foi a seleção final alcançada para compreender a lógica das fotos com temas semelhantes das sete famílias entrevistadas. As fotografias das diversas famílias, ao registrar suas crianças, tinham algo que as unia: as crianças no mundo do trabalho; as brincadeiras infantis no mundo do trabalho; as crianças brincando na escola; os jogos e brincadeiras envolvendo crianças e adultos, seus familiares, no ambiente coletivo.

É propósito do atual texto apresentar como as fotografias de crianças e seus familiares, desde a década de 1970 até a primeira década do atual século, representaram as mudanças, permanências e adaptações dos membros da Colônia Pinhal ao novo contexto de ambientação na zona rural no interior do Estado de São Paulo. O fio condutor encontrado foi o da lógica temática mais constante nas

fotografias dos acervos pessoais acessados, isto é, o das imagens registradas de suas crianças.

Ao utilizar a fotografia como fonte de pesquisa, não são desconsideradas as dificuldades de análise e a complexidade de seu uso como fonte histórica. Para quais finalidades foram tiradas estas fotografias? Quem conserva essas imagens e por quais motivos? O que essas imagens nos revelam? Considera-se que a imagem possa ser uma ferramenta analítica capaz de expressar valores, além de ser um material cultural de uma determinada sociedade. Essa característica faz com que seu mero aspecto ilustrativo seja ultrapassado, o que permite pensar em suas configurações históricas e sociais de produção. Segundo considerações de Barros (1992, p. 81):

A imagem é sempre um monumento, produzida por subjetividade que lhe dá a veste de real e que, para ser trabalhada enquanto linguagem, com a especificidade de um discurso: de que a imagem é sempre produzida socialmente, articulando sua dimensão físico-química (hoje também computadorizada) com a produção de ideias e valores, de uma estética e de uma ética.

Vários autores, como Kossoy (2001), Mauad (2009) e Leite (1998) têm enfatizado o uso da fotografia nas pesquisas históricas. Para esses autores, é preciso atentar para a leitura das imagens fotográficas, submetendo-as a uma crítica que considere a interação entre fotógrafo, tecnologia, objeto registrado e as múltiplas faces e realidades da imagem fotográfica. A fotografia exprime histórias que falam das representações sociais, das ideias e dos significados de uma determinada época; porém, ao mesmo tempo em que expõe zonas de luz, a fotografia também produz regiões de sombras.

Segundo Roger Chartier (1991), a construção de representações sociais significa conceber a realidade composta por sujeitos sociais, individual ou coletivamente, lutando por constituir como ele se vê e quer ser visto no mundo. Podem também comportar idealizações e desejos que atos concretos de sujeitos sociais numa realidade em mutação, no bojo deste processo.

Representações sociais ajudam a compreender a realidade de que são formadas, embora não substituam tal realidade. Nesse caso, a cultura é vista como um dos espaços onde as representações sociais têm papel importante na hierarquização de grupos. No âmbito da cultura contemporânea, a fotografia é um dos mais destacados meios de fixação de representações sociais, embora apresente limitações em seu uso como fonte de pesquisa:

São constantes os equívocos conceituais que se comete na medida em que não se percebe que a fotografia é uma representação *elaborada cultural/estética/tecnicamente* e que o índice e o ícone, inerentes ao registro fotográfico – embora diretamente ligados ao referente no contexto da realidade – não podem ser compreendidos isoladamente, ou seja, desvinculados do *processo* de construção da representação (KOSSOY, 1999, p. 133-134, grifos do original).

Como remediar tais limitações? Citando Jean Keim, Kossoy defende a complementaridade entre fontes visuais e outras fontes de pesquisa na busca da compreensão do processo de construção da representação social:

Se a foto julga-se um documento e quer ser apresentada como tal, as informações escritas são de primordial importância. Esta verdade elementar é frequentemente esquecida pelos que consideram que a fotografia basta-se em si mesma. Portanto, tais informações são indispensáveis em todos os casos, seja quando a imagem é utilizada num trabalho de pesquisa, seja para fins educativos, seja para denunciar uma situação a título de informação (KEIM, *apud* KOSSOY, 2001, p. 79).

No atual estudo, as fontes que iluminam a compreensão das fotos foram as entrevistas com os familiares, que as produziram. No entanto, complementar o uso de imagens como fonte de pesquisa com outras fontes, com as de história oral, que ajudem na contextualização das imagens analisadas, ainda esbarra em alguns limites, ao menos quando se propõe uma pesquisa minimamente objetiva:

Será somente através da sensibilidade, do constante esforço de compreensão dos documentos e do conhecimento multidisciplinar no momento histórico fragmentariamente retratado que poderemos ultrapassar o plano

iconográfico: o outro lado da imagem, além do registro fotográfico. Poderemos quiçá decifrar olhares e gestos, compreender o entorno, decifrar o ausente. Na tentativa de “descongelarmos” o documento, poderemos, talvez, devolver aos cenários e personagens sua *anima*, ainda que seja por um instante. Poderemos, por fim, intuir sobre seus significados ocultos. O imaterial, que afinal é o que dá sentido à vida que se busca resgatar e compreender, pertence ao domínio da imaginação e dos sentimentos (KOSSOY, 1999, p. 134-135).

A última proposta de Boris Kossoy é um caminho epistemológico bastante arriscado. Desvincular-se da contemplação estética imposta pela imagem, resistindo à sedução da compreensão do passado através dos sentimentos e da imaginação do presente, são tarefas necessárias ao ofício do pesquisador, quando utiliza fotografias como fonte de compreensão da realidade.

A crítica mais contundente ao uso de fotografias como ferramenta de compreensão do real vem de Susan Sontag. A autora ressaltou um dos principais problemas do uso de fotografias como meio de compreensão do real: a fotografia intrinsecamente embeleza o fato registrado, qualquer que seja ele. A percepção estética advinda da contemplação da imagem fotografada invariavelmente induz à busca pelo belo no registro fotográfico. Citando Walter Benjamin, Sontag destacou que:

A câmera é agora incapaz de fotografar um prédio residencial ou um monte de lixo sem transfigurá-lo. Para não falar de uma represa num rio ou de uma fábrica de cabos de eletricidade: diante disso, a fotografia só consegue dizer: “Que belo”. [...] Ela conseguiu tornar abjeta a própria pobreza, ao tratá-la de um modo elegante, tecnicamente perfeito, e transformá-la em objeto de prazer (BENJAMIN, *apud* SONTAG, 2004, p. 123).

Contudo, sempre o pesquisador tem de se precaver contra a sedução da documentação sobre seu tema de análise. O risco de atribuir ao passado uma beleza decorrente do uso da fotografia como fonte documental é concreto. Esse risco deve ser combatido pelo distanciamento crítico desejável à atividade do pesquisador e, no atual caso, pelo uso complementar de fontes orais. Fotografias



têm poder de verossimilhança superior ao de documentos escritos e de histórias narradas oralmente. Portanto, deve-se ter maior cuidado para não encarar o fato registrado fotograficamente sem algum distanciamento crítico. O poder de sedução estética e de embelezamento do fato registrado por fontes visuais pode ser equilibrado com o uso concomitante de fontes orais. Estas, por sua vez, podem ser mais bem compreendidas buscando-se informações em fontes visuais.

Não se pode descartar o uso da fotografia como fonte documental, devido às suas características intrínsecas de embelezamento do fato registrado, tampouco de sua constituição consciente pelo fotógrafo, que previamente selecionou e organizou aquilo que deveria ser registrado na foto. Isso ocorre, às vezes de maneira mais sutil, com quaisquer tipos de documentos usados pelos pesquisadores, quer sejam fontes orais, iconográficas ou escritas. Se as fontes documentais comportam grande carga de subjetividade de quem as registrou, cabe ao pesquisador buscar alguma objetividade no trato destas fontes. Não deveria ser diferente com o uso da fotografia como instrumento de compreensão do passado. O risco de encantamento com as fontes documentais, sobrepondo-as à busca de alguma objetividade por parte do pesquisador, não é novo. Utilizando fontes visuais, este risco talvez seja maior ainda, mas é necessário identificá-lo e equacioná-lo. Isso sempre foi incumbência nata do ofício do pesquisador.

Considerando os aspectos apresentados, bem como o diálogo com as fontes, iremos expor algumas facetas sobre a história da Colônia Pinhal e uma possível leitura das fotografias, em caráter ensaístico.

### **Facetas da Colônia Pinhal**

Refletir sobre o processo de imigração japonesa no Brasil ao longo do século XX é tarefa complexa, que envolve debruçarmos em aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e até mesmo geográficos que não caberiam neste texto, apesar de reconhecermos

a sua relevância. A historiografia tem como marco principal para o início da imigração japonesa no Brasil a chegada do Kasato Maru, em 1908, apesar de haver registros anteriores de pequenos grupos de imigrantes japoneses no Brasil de forma independente. Apenas em 1908 se concretizam acordos políticos entre Japão e Brasil, configurando uma política de imigração que beneficiou ambos os países.

Saito (1961) e Cardoso (1995) caracterizaram o processo de imigração japonesa no Brasil, antes da Segunda Guerra Mundial, em três períodos distintos, destacando o declínio com implementação do sistema de cotas, fruto da política nacionalista que controlava a imigração, até sua paralisação em 1941, ano em que o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial. A imigração japonesa foi restabelecida no Brasil em 1952, com a retomada de declarações diplomáticas com Japão, porém, somente oficializada em 1962, pelo Decreto n. 52.920/62.

De acordo com Sakurai, a imigração japonesa após a Segunda Guerra Mundial possuiu as mesmas motivações de antes da guerra. Todavia, não se tratava apenas de famílias que estavam tentando fugir de situações desfavoráveis ou fazer fortuna, mas se configurara como parte de um “plano mundializado e planejado de deslocamento de populações e capitais” (SAKURAI, 2008, p. 221).

A autora enfatizou o interesse do Brasil e do Japão na imigração japonesa enquanto projeto de desenvolvimento, possibilitando ao Japão futuras interfaces com a indústria e a agricultura brasileira. Nas palavras de Sakurai (2008, p. 221):

O Brasil apresenta-se como alternativa que interessa a ambos os lados, na medida em que necessita dos investimentos japoneses e mão de obra especializada para seu projeto de desenvolvimento; pelo lado japonês, a sua participação nos setores público e privado brasileiro assegura visibilidade, respeito, sem que necessariamente se reverta em retornos financeiros vultosos. Dentro do raciocínio da cooperação do humanismo, a implantação de indústrias e de projetos agrícolas japoneses trazendo para o Brasil tecnologia e mão de obra é considerada positiva no contexto da época.

Como parte desse plano instituído por ambos os países, o governo japonês se responsabiliza pela tutela do processo de emigração, financiando a viagem, organizando as colônias em terras brasileiras, apoiando projetos nas colônias japonesas com apoio técnico e financeiro, por meio das empresas de imigração.

Dentre as empresas de imigração japonesa, a *Japan Migration and Colonization* – JAMIC – era responsável por organizar a emigração para países da América Latina e Havaí. A empresa financiava a compra de terras, a criação das colônias agrícolas e oferecia suporte técnico (HASHIMOTO, 2008).

A *Japan Migration and Colonization* – JAMIC –, com apoio do governo da província de Fukui e da Cooperativa Agrícola Sul Brasil Ltda, no início dos anos 1960, comprou terras na zona rural de São Miguel Arcanjo, região sudoeste do estado de São Paulo, iniciando o plano de ação de colonização. Nesse plano, não constam informações relativas a quem pertenciam as terras compradas pela JAMIC, nem porque essas terras foram escolhidas.

Segundo o plano de ação de colonização da JAMIC, a colônia deveria ser nomeada como Colônia de Fukui, mas popularmente ficou conhecida como Colônia Pinhal, devido aos pinhais do local. Em 1962, as terras foram divididas em 60 lotes de três a seis hectares cada um. Cada família japonesa recebeu um desses lotes, que deveriam ser pagos parceladamente após as primeiras colheitas.

A JAMIC mobilizou o capital financeiro e as compras das terras no Brasil, enquanto o governo da província de Fukui no Japão fez propaganda para incentivar a vinda das pessoas, além de oferecer treinamento agrícola. A Cooperativa Agrícola Sul Brasil Ltda se encarregou de receber os imigrantes no porto de Santos e auxiliá-los na instalação e adaptação à nova localidade. Em 1962, chegaram as três primeiras famílias vindas da província de Fukui e, nos anos seguintes, chegaram cerca de 54 famílias advindas de diversas regiões do Brasil e do Japão.

Segundo Mayumi Ota, membro da primeira família a chegar, seu marido ficou sabendo da colônia por meio dos panfletos que faziam parte da propaganda para incentivar a emigração realizada pelo

governo da província de Fukui. Apesar da estabilidade econômica que tinha, ele resolveu vender todos os bens e vir para o Brasil. Inicialmente, ela não queria emigrar, mas acabou aceitando por causa da sua filha. Na bagagem, trouxeram o espírito aventureiro do marido, duas motos, dinheiro e uma máquina fotográfica.

Foram 45 dias de viagem. A maioria dos passageiros desembarcou no Amazonas; a família Ota, juntamente com mais duas famílias, foi recepcionada pelo representante da Cooperativa Agrícola Sul Brasil no porto de Santos e encaminhada para as terras onde atualmente é a Colônia Pinhal. Ficaram hospedados em uma fazenda próxima da colônia. Foi um período difícil de adaptação com o lugar, a língua, o clima, as pessoas, de limpeza das terras, construção da casa. Segundo Mayumi Ota, era difícil ter que pegar água no rio, desmatar a floresta, iniciar a casa e a lavoura; o seu refúgio era escrever poesia sobre esse cotidiano.

Como mencionado, as fotografias fazem parte dos guardados pessoais e foram reunidas durante a realização das entrevistas. O critério de escolha para realização das entrevistas, inicialmente, foi contemplar as primeiras famílias que chegaram na Colônia Pinhal. Com exceção de duas entrevistas, feitas com *nisseis*, os demais entrevistados são japoneses. Nesse sentido, é importante descrever brevemente as pessoas que conservam as fotografias.

Mayumi Ota, japonesa, tinha 25 anos, quando, juntamente com o seu marido e sua filha de quatro anos, emigraram para o Brasil. Foi a primeira família a chegar na Colônia Pinhal, em 1962. Na colônia, Mayumi Ota teve mais quatro filhos, foi professora voluntária na escola japonesa, a primeira mulher a ser cooperada na Cooperativa Agrícola Sul Brasil da Colônia Pinhal, participante do grupo de Poesia Haikai. Em dezembro de 2019, período que concedeu a entrevista, tinha 83 anos.

Erika Ota Yamada é *nissei*, isto é, filha de japoneses. Filha de Mayumi Ota, nasceu, cresceu, casou, teve dois filhos e vive na Colônia Pinhal até os dias atuais. Começou o curso de Psicologia na Unesp de Assis, mas teve de interrompê-lo após o falecimento do pai, para auxiliar a mãe na agricultura. Após alguns anos, voltou

à universidade e cursou Letras. Foi professora da Escola Japonesa em São Miguel e da Escola Japonesa da Colônia Pinhal. Atualmente, é professora de japonês em São Miguel, além de ministrar aulas particulares de apoio escolar em japonês para adultos e crianças na Colônia Pinhal.

Yumiko Fujizawa, japonesa, nasceu na província de Fukui, tinha 8 anos quando emigrou para o Brasil com os pais, irmãos e avós, em 1964. No Japão, a família estava com problemas financeiros e ficou sabendo sobre a campanha do governo de Fukui para a construção da colônia. Seus pais resolveram se candidatar para vir ao Brasil, mas tiveram dificuldade para conseguir a autorização, devido à saúde frágil e idade avançada do seu avô. Cresceu na Colônia Pinhal, morou por um período da juventude em Vera Cruz para acompanhar o irmão que estava doente, depois de casada, morou um tempo em São Miguel e 10 anos no Japão. Na colônia, sempre trabalhou na agricultura, participa do grupo de desenvolvimento de turismo rural, do grupo de senhoras, vôlei e outras atividades da Associação Cultural Esportiva da Colônia Pinhal. Em janeiro de 2020, quando a entrevista foi concedida, tinha 63 anos.

Aurora Setsuko Higuchi, brasileira, nasceu em Guaraçai, mas ainda criança se mudou com a família para Mirandópolis na comunidade Yuba, onde viveu até os 29 anos, quando enfrentou a família e foi sozinha para a Colônia Pinhal em 1978. Na colônia casou-se, teve quatro filhos, é professora da Escola Modelo de Língua Japonesa desde de 1978 e, a partir de 1998, começou a atuar como professora de Música da mesma instituição. Em dezembro de 2019, quando a entrevista foi concedida, tinha 72 anos.

Toshiyuki Tokuhisa, japonês, nasceu em Fukuoka. Veio ao Brasil em 1968, como estagiário, por um ano, do curso de Agricultura. Estudava sobre a agricultura dos imigrantes japoneses no Brasil. Nesse período, visitou a comunidade Yuba em Mirandópolis, Santarém no Pará e o Cerrado. Em 1973, ele retorna à comunidade Yuba, trazendo consigo trinta mil livros, divididos entre as diferentes colônias japonesas no Brasil. Permaneceu no Brasil, casou-se e teve três filhos. Trabalhou por quatro anos na

Biblioteca da Colônia Pinhal, depois arrendou terras e trabalhou na agricultura. Os primeiros anos foram difíceis. Passou por vários sítios na colônia, até conseguir comprar suas próprias terras em 2005. Atuou como presidente da Associação Cultural Esportiva da Colônia Pinhal, presidente e professor da Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinhal.

Midori Nishida, japonesa, nasceu na província de Fukui. Tinha sete anos quando emigrou para o Brasil, junto com os pais e uma irmã. Tinha um irmão com necessidades especiais, a quem o governo japonês não autorizou a viagem, argumentando que não estaria apto ao trabalho na lavoura. Para a família, não ter o irmão consigo dificultou a adaptação e causou problemas familiares. Seus pais resolveram emigrar devido a dificuldades financeiras; chegaram à Colônia em 1963. Midori cresceu, estudou, casou-se e teve quatro filhos. É participante ativa das atividades da Associação Cultural Esportiva da Colônia Japonesa. Atualmente, é professora responsável pela Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinhal. Em janeiro de 2020, quando a entrevista foi concedida, tinha 63 anos.

Osamu Yamashita, japonês, nasceu na província de Fukui. Tinha 23 anos quando emigrou para o Brasil, era solteiro e veio com um grupo de jovens. Os jovens vieram para trabalhar em fazendas dos Associados da Cooperativa Cotia. Trabalhou por dois anos em uma fazenda, arrendou terras em Poços de Caldas e, em 1963, chegou à Colônia Pinhal, juntamente com sua esposa e com o primeiro dos quatro filhos. Sempre trabalhou na agricultura, tornando-se um dos fundadores da Cooperativa Agrícola Sul Brasil na Colônia Pinhal e oito vezes presidente.

Esses são aspectos das histórias de vida desses sujeitos, que construíram suas memórias na Colônia Pinhal. Suas famílias emigram por motivos diferentes; todavia, os depoimentos nos revelam que traziam consigo a insatisfação de onde estavam e a busca de um lugar novo, quem sabe melhor; um sopro de esperança em um lugar desconhecido, que seria construído com muito trabalho.

Um ideário de um futuro diferente, pelo trabalho, construído individualmente e coletivamente pelas campanhas de emigração, e que atendiam aos planos de imigração do Japão e do Brasil. Segundo Sakurai (2008, p. 196) a imigração após a Segunda Guerra Mundial não é uma fase aventureira; são, antes, imigrações planejadas com o objetivo de distribuição de mão de obra, onde fosse necessário.

As fotografias revelam indícios desse ideário de futuro pelo trabalho. Algumas imagens retrataram o ápice do trabalho rural – a colheita, como merecedora de ser exibida e recordada, seja por sua beleza estética ou pelo significado sociocultural. A colheita para o produtor rural – em especial, para esse grupo de imigrantes – representa ascensão social, sucesso da conquista. Assim como a colheita, a criança mereceu ser recordada na sua espontaneidade do presente, bem como na sua representação de futuro.



Filho da Aurora Higuchi – início da década de 1980



Mayumi Ota e suas filhas

A maioria das fotografias são posadas, com as crianças em primeiro plano e o resultado da colheita em destaque, seja no fundo ou junto com a criança. É importante ressaltar que a escolha dos temas e das poses foi feita pelos familiares, que selecionaram essas imagens. Voluntaria ou inconscientemente, esses temas e poses registram uma escolha de valores de quem as fotografou, revelando o que se idealizava preservar do momento retratado. O tema inicial aqui apresentado é o do mundo do trabalho.

Essas fotografias revelam a conquista do trabalho e do sucesso, bem como a adaptação ao manejo da terra, ao clima e ao tipo de lavoura. Segundo a maioria dos entrevistados, nos primeiros anos na Colônia Pinhal, as colheitas não foram abundantes. As crianças junto à colheita vêm registrar a alegria da conquista do presente, como também a esperança de uma herança para futuro.



Acervo Osamu Yamashita – 2002

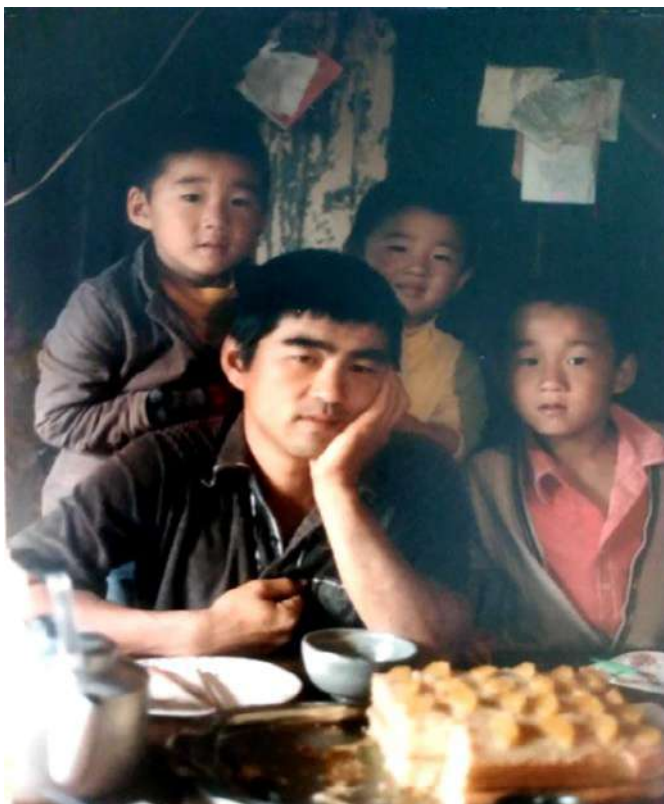


Filhos da Erika Yamada no início dos anos 2000

A beleza estética dessas fotografias muitas vezes silencia a simplicidade da vida rural e suas dificuldades diárias, onde os modos de viver e pensar são marcados pela oralidade e por um “tempo da natureza” (TOMPSON, 1998, p. 268). e não do relógio. O viver se desenrola pelas necessidades dos afazeres do cotidiano.

A fotografia a seguir provoca o questionamento sobre a espontaneidade dos momentos cotidianos. A alegria no olhar das crianças que festejam o aniversário do pai, em contraste com o semblante do pai, revela o cansaço da rotina diária. É apropriado notar que geralmente não se registram, no acervo pesquisado, cenas de introspecção. Quem fez essa fotografia, provavelmente um familiar, deu destaque ao semblante inquisitivo do aniversariante. Essa fotografia apresenta mais dúvidas do que certezas sobre o momento vivido, ainda mais por ser o de inauguração de um novo ciclo, um aniversário. Contudo, as crianças ao fundo constituem a firmeza familiar necessária para ir em frente.





Toshiyuki Tokuhisa e filhos em seu aniversário em 1980

Por outro lado, as fotografias revelam um cotidiano que rompe com a dicotomia entre vida particular e trabalho. Os cuidados com a casa, com as crianças e com o trabalho rural se misturam e acontecem simultaneamente. As crianças têm presença marcante no meio das parreiras ou plantações, ajudando e principalmente brincando.

A brincadeira infantil invade o trabalho, tido como um espaço do adulto, considerado separado ou até oposto do brincar. O brincar é, aqui, considerado como forma de ser e estar no mundo; a criança aprende, interage, faz parte de uma cultura, ao mesmo tempo em que produz cultura. Segundo Rocha (2016):

O brincar vale em si mesmo, vem do próprio ser e pode ser entendido como um modo de comunicação, de expressão dos aspectos mais íntimos da sua personalidade. A sua natureza interativa é um fator fundamental na recriação simbólica do mundo. Não admira, por isso, que a criança brinque contínua e abnegadamente, pois o brincar é a conduta social mais significativa e mais séria que a acompanha nas diversas fases do seu crescimento e através do qual se apropria, reinventa e reproduz o mundo que a rodeia (ROCHA, 2016, p. 157).



Filho de Toshiyuki Tokuhisa – início dos anos 1980.



Filho de Aurora Higuchi e amiga – meados dos anos 1980.

No movimento de reinventar e ressignificar o mundo que a rodeia, a criança se apropria do espaço do trabalho, seja auxiliando nos afazeres, seja ressignificando as atividades de forma imaginária. Assim, brincando, a criança cria e recria a sua própria realidade.

Na fotografia, o menino pode estar auxiliando nas tarefas – não temos a intenção de romantizar o trabalho infantil –, como também pode estar ressignificando os afazeres brincando. O que se pode destacar é que alguém valorizou esse momento da criança no ambiente de trabalho e fez o registro, guardou, nos revelou e permitiu pensar o brincar. “Intrinsecamente ligado ao comportamento da criança, o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na gênese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo” (ROCHA, 2016, p. 155).



Neto de Toshiyuki Tokuhiwa em meados dos anos 2000

No movimento de experimentar o mundo com seus olhares particulares, a criança reinventa, cria e recria o cenário lúdico. Nas palavras de Rocha (2016, p. 156):

Sabe-se que a atividade simbólica que caracteriza o brincar, situação imaginária criada pela criança, é um processo de interiorização que lhe permite a percepção e interiorização da imagem mental do objeto real, de forma a capacitar a sua representação gestual, promovendo o desenvolvimento cognitivo. O conhecimento é, assim, fruto de um processo de interações sociais onde a criança cria e recria a realidade, ensaia em cenários lúdicos, projeta-se nas atividades dos adultos segundo um papel específico de acordo com as regras da cultura, tem acesso a formas privilegiadas de informação, aprende regras de jogos através dos outros, gera, soluciona problemas e conflitos, integrando ao mesmo tempo sistemas simbólicos.

Nesse sentido, objetos de trabalho são recriados, ganham outros usos e significados nas mãos das crianças. O brincar se constitui numa aventura de manusear imaginariamente objetos e as máquinas colossais do mundo dos adultos.



Filho de Aurora Higuchi em 1988

Não apenas os objetos, como os frutos do próprio trabalho. Na fotografia a seguir, pode-se observar a presença de brinquedos; porém, destaca-se a centralidade dos limões na brincadeira, com a transformação das frutas em brinquedo. Brougère e Wajskop (1997) esclarecem que o brinquedo tem um valor simbólico que domina a função do objeto. Ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Limões podem exemplificar tal relação entre função e valor simbólico. Uma das funções atribuídas a um limão pode ser uma limonada, mas pode mudar nas mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em uma bola.



Acervo Yumiko Fujisawa

As crianças retratadas nas fotografias apresentam facetas do trabalho e de seu contato com o mundo do adulto. Elas nos revelam o que Abromowicz (2011) destacou: que o tempo da criança é o tempo presente. Um presente singular, que o adulto não conhece e do qual não faz parte. Porém, a criança também não é apenas presente. Também é passado e, nessas imagens, é simultaneamente futuro. A criança, ao nascer, habitou um tipo de infância reconhecida pelos que a cercam, com suas marcas étnicas, de gênero, sexualidade, entre outras. Porém, não fica presa a essas amarras: cria e recria, ressignifica, experimenta a possibilidade de o mundo ser novo. Todavia, correndo o risco de uma visão autorreferente, podemos considerar que a criança também é o futuro por conta da visão do fotógrafo, na sua intencionalidade do registro.

### **Brincadeiras na escola**

Na Colônia Pinhal, no período investigado, havia a Escola Municipal Mista Primária da Colônia Pinhal, atual Escola Estadual Massanori Karazawa, e a Escola Japonesa, atual Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinhal. A maioria das fotografias analisadas neste texto registra o brincar na Escola Japonesa, pois

foram encontradas poucas fotos da Escola Municipal Mista Primária da Colônia Pinhal.

É importante destacar, novamente, que o acervo de fotografias foi reunido a partir das coleções pessoais dos entrevistados pela pesquisa. Não foram utilizadas fontes dos arquivos escolares. Todavia, essas imagens registram os olhares de mulheres, mães, professoras da Escola Japonesa, que assumem a posição de fotógrafas. Nessa complexidade entre o particular e coletivo escolar, o familiar e o profissional, essas mulheres definem o que merece ser registrado e guardado, assim compondo uma memória familiar, mas também a de um espaço coletivo: a escola.

A criança registrada na fotografia que brinca no espaço escolar não é somente filho ou filha. É a ela designado o papel de aluno, aluna, desde o qual lhe são atribuídas representações.

A criança, ao ser institucionalizada, passa a pertencer a uma nova categoria – a de aluno – e isso lhe confere marcas, expectativas e representações atreladas a essa nova condição. O fio da infância se une ao fio da escola, surgindo uma tensa relação entre o ser criança e o ser aluno. As crianças, ao serem incorporadas pela chamada escolarização realizada no interior de instituições, tiveram, e ainda têm, de aprender modos de agir, de ser e de se comportar como alunos, sendo tais ações vistas, muitas vezes, como naturais, necessárias e inevitáveis, e não como uma construção social que pode e precisa ser mudada (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 743).

O papel de aluno muitas vezes é representado em fotografias posadas, padronizadas, de turmas e professores, nas quais os modos de agir e de se comportar como aluno têm características solenes. Todavia, as fotografias reunidas no acervo desta pesquisa vêm quebrar com essa lógica: elas revelam a espontaneidade da criança explorando o espaço externo da escola, brincando e experienciando momentos em um espaço considerado o núcleo desse grupo étnico.

A representação contida nessas imagens é o brincar como expressão cultural desse grupo. Assim, permite-nos pensar o brincar sem ser sistematicamente visado.

Por mais imperfeita que seja a noção de educação informal, ela permite pensar diferentemente a dimensão social da educação e, conseqüentemente, a relação entre jogo e educação. Se o jogo é educativo, isso acontecerá de um ponto de vista informal, isto é, como um efeito que acompanharia essa experiência sem que seja sistematicamente visado. O efeito pretendido pelo jogador relaciona-se ao prazer, mas pode encontrar, de maneira aleatória, uma experiência de aprendizagem. [...] O jogo não é uma atividade ou uma situação educativa, mas ele pode gerar uma experiência que tenha efeitos educativos (BROUGÈRE, 2002, p. 14).

O brincar na escola geralmente não era registrado com crianças individualmente, como na foto abaixo à esquerda. O normal era a representação coletiva de crianças brincando.



Filho da Erika Yamada na Escola Japonesa – 1999.



Acervo Erika Yamada – Escola Japonesa – 1999.

A brincadeira como expressão étnica e cultural na escola é retratada durante os momentos vivenciados nas atividades tradicionais da Escola Modelo de Língua Japonesa: festas e rituais de passagens formais, como formatura ou premiação dos melhores alunos, mas também informais, como o Otamany Day. São formas de ensinar comportamentos, tradições validadas por esse grupo. Brougère destacou a brincadeira como espaço rico de significações culturais:

O que caracteriza o jogo não é uma vocação particular para a educação, mas uma riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos. Como todo lazer, ele pode aparecer como uma situação complexa do ponto de vista cultural, porque instaura um espaço fictício ou mimético rico de significações culturais.

Aceder ao prazer prometido pelos lazeres supõe a manipulação simbólica desses conteúdos, que pode ser acompanhada de aprendizagens informais ou implicar aprendizagens anteriores para dominar esses conteúdos (BROUGÈRE, 2002, p. 16).

O Otamany Day é considerado um ritual de passagem informal. Para as crianças, representa a mudança de grupo. Ir do grupo de que participa – “as crianças pequenas” – para o grupo dos que organizam – “as crianças grandes”.

Segundo Midori, professora, o Otamany Day acontece uma vez por ano e faz parte das atividades da Escola Modelo de Língua Japonesa da Colônia Pinhal. As crianças acima de 12 anos, com auxílio dos professores e familiares, organizam atividades para receber as crianças menores e, assim, dormirem na biblioteca da Colônia Pinhal. As crianças acima de 12 anos se dividem em grupos e organizam as frentes de trabalho. O cronograma, com rara mudança é o seguinte: recepcionar os participantes, fazer trabalhos manuais, leituras, jantar, danças, músicas, brincadeiras e dormir na biblioteca; no dia seguinte, preparar o café da manhã, organizar práticas esportivas, almoço, momento para escrita ou desenho sobre o Otamany Day, fazer a limpeza, comer as sobras e retornar para casa.

As fotografias a seguir são dois exemplos das diferentes imagens que retratam o Otamany Day. Elas revelam momento de brincadeiras e descontração, mesmo na primeira fotografia que é uma foto pousada, em que as crianças estão enfileiradas na escadaria em frente da biblioteca da Colônia Pinhal. A segunda fotografia nos fornece indícios sobre as atividades realizadas durante o Otamany Day, em que as crianças mais velhas estão ensinando ou brincando com as crianças mais novas. Um olhar mais atento percebe a presença de várias crianças maiores brincando nos diferentes grupos de crianças.





Acervo Midori Nishida – Otomany Day. Biblioteca Japonesa da Colônia Pinhal – 2005.

### **Jogos e brincadeiras com familiares e o ambiente associativo**

Para os imigrantes japoneses, estabelecer relações que incluíam valores culturais como trabalho, educação e família, permitia manter o elo de pertencimento à origem, ao passo que possibilitava a inserção em uma outra sociedade. A família não era apenas uma fortaleza ou segurança de imersão em um grupo, mas também representava um elo entre os que emigravam e os que ficavam no Japão. A ideia de família estava intrinsecamente ligada ao núcleo familiar doméstico, como também ao núcleo associativo. Nesse sentido, as atividades associativas aconteciam para o lazer, para aprender as tradições de origem e para fortalecimento do próprio grupo.

Nos relatos orais, identificamos a importância e o respeito ofertados aos membros da família, assim como ao núcleo associativo visto como família. A associação japonesa na Colônia Pinhal é formada por famílias que, além de terem interesses em comum, origens e histórias próximas, têm o sentimento de cooperação entre todos, e objetivo de perpetuar a cultura de origem, ao mesmo tempo se estabelecendo no lugar de chegada. Dentre as atividades associativas, a mais recorrente nos registros fotográficos foi o Undokai.

O Undokai é uma gincana esportiva e cultural para toda família que, na Colônia Pinhal, acontece normalmente no mês de junho; é organizada pelo grupo de jovens da Associação Cultural e

Esportiva da Colônia. É uma atividade de origem japonesa, que acontece normalmente na primavera no Japão para comemorar o aniversário do imperador.

A inocência da gincana, a força dos tambores do Taiko, a dança folclórica, o partilhar da comida fazem com que as crianças tomem consciência de seu pertencimento ao grupo, podendo encontrar ou reencontrar a identidade. É uma festa que privilegia o lúdico e a fantasia, ao contrário de muitas festas ocidentais, que priorizam o racionalismo.

As imagens, apesar de serem de períodos diferentes e tiradas em ângulos diversos, registram exatamente o mesmo campo da Colônia Pinhal, com a presença massiva das crianças brincando com suas famílias, vivenciando e se apropriando de uma atividade tradicional de seu grupo.



Acervo Yumiko Fulizawa – Undokai –  
1970.



Midori Nishida e filhos – Undokai –  
1983.

As atividades vão das esportivas, como atletismo, até as mais tradicionais, como pular saco ou competição de saquinhos de areia no cesto, além da apresentação do Taiko.



Filho da Erika Yamada e colegas –  
Undokai – 2005.



Acervo Erika Yamada – Undokai – 2005.

O Taiko – “tambor”, ou Wadaiko – “tambor japonês”, é uma tradição japonesa muito antiga, da qual não é possível afirmar suas origens; existem registros históricos e narrativas míticas que atestam a existência dos tambores há mais de dois mil anos. Numa perspectiva artística, os tambores são tocados no Japão desde os anos 1970, assim como também nas festividades japonesas no Brasil desde o mesmo período, talvez mesmo antes.

Às apresentações do Taiko são incorporados outros instrumentos japoneses, cantos e performances, além da vestimenta específica. Infelizmente, o papel fotográfico não permite sentir a vibração do tambor, mas oferece elementos para entender a cultura japonesa: os movimentos do corpo, a vestimenta tradicional, a alegria das crianças, a experiência de vínculo e pertencimento étnico. O Taiko é uma possibilidade de sentir o passado em sua configuração, e o presente com os pés no chão de terra.



Acervo Midori Nishida – Taiko –  
Undokai – 2003.



Acervo Toshiyuki Tokuhisa – Undokai  
– 2000.

A representação contida nessas imagens é a expressão da identidade de um grupo que mantém viva suas tradições, seus costumes e seus sentimentos ligados ao país de origem, por meio da permanência, ao longo dos anos, dos costumes e da estrutura do Undokai, com as mesmas brincadeiras, bandeirinhas, músicas, danças e partilha não só de alimentos, mas do mesmo espírito familiar. Um evento coletivo, que possibilita à família a oportunidade de criar laços de solidariedade.

Apesar da valorização das tradições japonesas, o espaço associativo, familiar, está aberto a outras manifestações culturais, a criar novas tradições: o novo não anula a essência do que existe; a cultura é maleável.

Uma nova tradição são as festas juninas na Colônia Pinhal, introduzidas pela escola primária e apropriadas pela Associação Cultural Esportiva da Colônia Pinhal, com o objetivo de arrecadar fundos para a Escola Japonesa.



ervo Aurora Higuchi– Festa Junina na  
Escola Brasileira – 1987.



Acervo Erika Yamada – Festa Junina.

O período em que estas fotografias foram feitas é um momento de grande crescimento econômico por meio da agricultura e o aumento da circulação de pessoas não descendentes de japoneses, como trabalhadores rurais, arrendatários de terras ou camaradas. São as primeiras fotografias em que encontramos crianças que não são japonesas ou descendentes.

Essas imagens revelam um pouco do período de abertura da Colônia Pinhal e, ao mesmo tempo, indica como esses sujeitos se compreendem como camponeses. Permite-nos questionar o que significa ser camponês ou caipira. Nas fotos acima, há crianças camponesas descendentes de japoneses brincando de crianças camponesas diferentes. No que se constituíam tais diferenças para essas crianças? Fantasiar-se como “outro” provavelmente dava ricos significados na compreensão e empatia por esse “outro”. Além da finalidade monetária, quais outros motivos levaram à criação dessa nova tradição? Como as crianças se apropriavam, ressignificavam os diferentes festejos e brincadeiras do Undokai e da Festa Junina?

Da Matta (1990), ao discutir rituais e festejos, afirma que estas são realidades paralelas e efêmeras, que permitem a criação de seres míticos ou grandes personalidades. Nelas, um operário pode se transformar em um príncipe, em meio a uma metamorfose de papéis sociais.

## Considerações finais

É momento de fechar os álbuns... por enquanto.

Tomada como fonte de pesquisa para compreender facetas da história da Colônia Pinhal, as fotografias são mais que um testemunho não é redutível a palavras. Nesse sentido, este texto foi uma tentativa de exercício de leitura das imagens, buscando compreender as mudanças e as permanências pelas quais a Colônia Pinhal passava às décadas retratadas, tendo como eixo a criança.

Tais imagens exibem a criança de um determinado grupo e tempo em seus diferentes contextos. Um local onde a lógica rural prevalece e a criança amplia seus espaços de brincar, pois as fronteiras entre trabalho, vida familiar, ambiente escolar ou associativo não são rígidas. O viver cotidiano faz com que esses espaços se interliguem e até se misturem de certa forma; o que se mantém marcante neste contexto é a criança e seu brincar. Um brincar como forma de descoberta, de exploração, de aprendizagem, que pode ressignificar a história, as tradições do grupo, criando novas tradições aceitas socialmente.

É importante destacar que as fotografias registram o brincar das crianças na Colônia Pinhal, porém compõem uma narrativa cultural criada pelos adultos, que, ao mesmo tempo em que revela, também omite. Dessa forma, tais imagens podem ser consideradas como testemunhas de um passado, não só cultuando uma memória, mas também, simultaneamente, interrogando o presente.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. *In*: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BARROS, A. M. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento? *In*: Nunes, C. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

- BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, v. 8, n. 14, p. 5-20, jan.-jun., 2002.
- CARDOSO, R. C. L. **Estrutura familiar e mobilidade social**: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo. São Paulo: Primus Comunicação, 1995.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, abril, 1991.
- DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990
- HASHIMOTO, F.; OKAMOTO, S. M.; TANNO, L. J. **Cem anos da imigração japonesa**: história, memória e arte. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 64-88, dez., 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LEITE, M. L. M. Retratos de família: imagem paradigmática no passado e no presente. In: SAMAIN, E. (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 737-758, set.-dez., 2014.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? p. 151-172. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016.

SAITO, Hiroshi; MAYEYAMA, Takashi. **Assimilação e integração dos Japoneses no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1973.

SAKURAI, Célia; A Imigração dos Japoneses para o Brasil no Pós-Guerra (1950-1980). In: HASHIMOTO, Francisco; OKAMOTO, Monica Setuyo; TANNO, Janete Leiko. **Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte**. São Paulo: Editora UNESP, 2008, p. 189-223.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

TOMPSON, Edward P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.





## **Autoras e autores**



### **ADRIANA APARECIDA ALVES DA SILVA PEREIRA**

Pedagoga, mestre e doutorado em Educação pela UNISO – Universidade de Sorocaba (2007 e 2012), com estágio de pós doutorado na Universidade de Lisboa – Instituto de Educação (2017).

Atuou profissionalmente como professora da Educação Básica e Ensino Superior no curso de Pedagogia. Atualmente pós doutoranda na UFScar – Campus Sorocaba.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7493711321407236>.

Contato: [aaaspereira@gmail.com](mailto:aaaspereira@gmail.com)



### **ADRIANA DE CARVALHO ALVES BRAGA**

Cursou o Magistério em nível médio no CEFAM da Lapa. Licenciada em História e Pedagogia, com Especialização em "História, Sociedade e Cultura" (PUC/SP) e "Gestão da Educação Pública" (UNIFESP). Mestre

em "Integração da América Latina" (PROLAM/USP) e Doutora em "Educação, Arte e História da Cultura" (Mackenzie). Professora de História e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atuou como Assistente Técnico de Educação junto ao Núcleo de Educação Étnico-racial (NEER), desenvolvendo ações de formação continuada relacionada à História e Cultura Indígena e Educação para Imigrantes. Integrante dos Grupos de Pesquisa

"Movimentos Migratórios e Educação" (PUC/SP) e Migrações e Identidade (CERU/USP).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9999315766221865>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9729-728X>

Contato: [adriana.braga@sme.prefeitura.sp.gov.br](mailto:adriana.braga@sme.prefeitura.sp.gov.br)



### **ALICE SOPHIE SARCINELLI**

Professora do Departamento des Ciências Sociais, Université Paris Cité (França), Pesquisadora no CERLIS, <https://www.cerlis.eu/team-view/sarcinelli-alice-sophie/>, autora do livro "Des enfants roms hors-de-l'enfance. Entre protection et exclusion" (Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2020, <https://eac.ac/books/9782813003881>). Graduada em antropologia na Universidade de Bolonha. Mestrado e doutorado na école des hautes études en sciences social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1074-2417>

Contato: [alice.sarcinelli@univ-amu.fr](mailto:alice.sarcinelli@univ-amu.fr)



### **ANA KATY LAZARE GABRIEL**

Licenciada em Língua inglesa e Portuguesa (PUC/SP); pós-graduada em Planejamento, Gestão e Implementação da Educação a Distância (UFF) e Educação em Direitos Humanos (UFABC); Mestre em Educação e Linguagem (FE-USP) e Doutoranda em Educação, Linguagem e Psicologia (FE-USP). Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atua como Serviço Técnico Educacional na

Secretaria Municipal de Ensino, à frente do Centro de Ensino de Línguas Paulistano – CELP. Exerce a função de professora de português para falantes de outras línguas (imigrantes ou refugiados). Participa do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Rede Andifes.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3768330161039556>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1390-8950>

Contato: [ana.katy@sme.prefeitura.sp.gov.br](mailto:ana.katy@sme.prefeitura.sp.gov.br)



**ANGELA YESENIA OLAYA  
REQUENE**

Vice-Ministra no Ministério da Ciência da Colômbia. Pós-doutorado em Estudos Afro-Latinos, Harvard University. É formada em Sociologia pela Universidade de Caldas e mestre em Pedagogia pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Ela obteve seu Ph.D. em Antropologia pela mesma universidade em 2019. Ganhou o prêmio Fray Bernardino de Sahagún de melhor Tese de Doutorado e Dissertação do Instituto Nacional de Antropologia e História (INAH).

Contato: [yesenia.olaya@gmail.com](mailto:yesenia.olaya@gmail.com)



**ARTUR ORIEL PEREIRA**

Doutorando em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Especialista

em Sociopsicologia pela Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP). Professor na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP). Membro do Grupo de Pesquisa Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas (USP/CNPq) e do Núcleo de Apoio à Pesquisa NAP Brasil África (USP/CNPq).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3721066324103596>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7307-878X>

Contato: [arturoriel@usp.br](mailto:arturoriel@usp.br)



## **FLÁVIO SANTIAGO**

Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), doutor em Educação (2019) pela Universidade Estadual de Campinas com estágio na Università degli Studi di Milano Bicocca, Itália - com bolsa FAPESP, mestrado pela UNICAMP - com bolsa CAPES, especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela UNIMAIS (2021), pedagogo pela Universidade Federal de São Carlos UFSCAR (2011), licenciado em Geografia pela Faculdade Única (2021). Atualmente é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI/ USP) e professor de educação básica.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2223834801342440>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7019-2042>

Contato: [santiagoflavio2206@gmail.com](mailto:santiagoflavio2206@gmail.com)



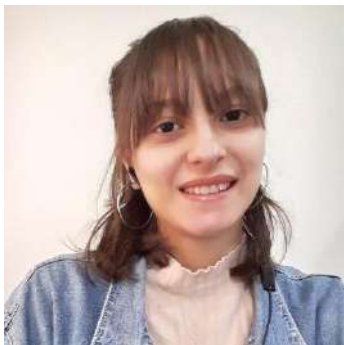
## **GIUSEPPE BURGIO**

Doutor pela Universidade de Palermo, é professor associado de Pedagogia de Gênero na Universidade "Kore" de Enna (Itália), Graduado com bolsa SYLFF da "Tokyo Foundation for Policy Research" e Diretor do "CIRQUE - Centro de Investigação Interuniversitária Queer". Entre suas publicações - publicadas na Itália, Espanha, França e EUA – temos: *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità* (Mimesis, 2012) vencedor do Prêmio Nacional do SIPED- Sociedade Italiana de Pedagogia, editado por Oltre la Natio. *Conflitti postcoloniali e pratiche interculturali* (Ediesse, 2014), vencedor do Prêmio Internacional "Fazio-Allmayer" e o livro recente publicado *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile* (Mimesis 2021).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9584-995X>  
Contato: [giuseppe.burgio@unikore.it](mailto:giuseppe.burgio@unikore.it)



## **GRACIELE APARECIDA DA SILVA**

Graduada em logística pela Universidade Anhanguera (2017). Estudante de licenciatura em geografia pela UFSCar. Estagiária em um projeto de pesquisa promovido pela UFSCar no campo de estudos de processos migratórios e a instalação de famílias japonesas na Colônia Pinhal. Professora da rede pública do Estado de São Paulo.  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7434809160023636>  
Contato: [graciele.silva@estudante.ufscar.br](mailto:graciele.silva@estudante.ufscar.br)



### **ISABELLA BRUNINI SIMÕES PADULA**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduou-se em Ciências Sociais e Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pedagoga em formação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Contato: [isabellabsp@gmail.com](mailto:isabellabsp@gmail.com)



### **ISKRA PAVEZ-SOTO**

Doctora en Sociología (2011) de la Universitat Autònoma de Barcelona, Experta en Políticas Sociales de Infancia (2007) de la Universidad Complutense de Madrid, Diplomada en Estudios de Género (2004) de la Universidad de Chile y Trabajadora Social (2003) de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Actualmente es académica del Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad Bernardo ;Higgins (UBO) e Investigadora Responsable (IR) del Proyecto FONDECYT Regular N° 1221337 &quot;La infancia en primera persona: niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en Chile&quot; (2022-2025). Sus líneas de investigación son las infancias, las migraciones y los feminismos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6438-1522>

Contato: [iskra.pavez@ubo.cl](mailto:iskra.pavez@ubo.cl)



## **JADER JANER MOREIRA LOPES**

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie- INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do programa de pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde orienta mestrado e doutorado. Pesquisador da FAPERJ, do CNPq e CAPES. Atuou como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Foi vice coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED. Tem experiência na área de Geografia e Educação, Educação Infantil, Crianças e Infâncias, Desenvolvimento Humano e psicologia Histórico-cultural. Atua principalmente nos seguintes temas: Geografia - ensino/aprendizagem, Geografia da Infância e das Crianças, Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Teoria Histórico-cultural.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4297078672618566>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>

Contato: [jjanergeo@gmail.com](mailto:jjanergeo@gmail.com)



## **JUAN ORTIZ-LÓPEZ**

Doctor en Educación (2016) de la Universitat Autònoma de Barcelona, y Profesor de Inglés (2005) de la Universidad de Chile. Actualmente es académico investigador de la Escuela de Educación Parvularia de la



Universidad de las Américas (UDLA) y docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Es Investigador Responsable (IR) del Proyecto Interno DI-23/22 “Percepciones y expectativas de educadoras/es de párvulos sobre niños y niñas migrantes en Jardines Infantiles de la RM” y co-investigador del Proyecto FONDECYT Regular N° 1221337 &quot;La infancia en primera persona: niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en Chile&quot; (2022-2025). Sus líneas de investigación son el multiculturalismo e interculturalidad en educación, las infancias y adolescencias diversas y migrantes, y la población migrante LGBTIQ+.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8756-7012>

Contato: [jortizl@udla.cl](mailto:jortizl@udla.cl)



### **KATIA CRISTINA NORÕES**

Doutora (2018) e mestra (2011) em Educação e Ciências Sociais, pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Visiting graduate researcher em Social Sciences & Comparative Education, na University of California-Los Angeles (2014-2015). Especialista em Psicopedagogia (2006) e graduada em

Pedagogia (2004) pela Universidade Metodista de São Paulo. Possui experiência em docência e em gestão na educação básica, no ensino superior (público e privado) e em projetos desenvolvidos por Organizações não Governamentais (Educafro, Alfabetização Solidária e Mova). Pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento nas áreas: Educação anti-racista e para as relações étnico-raciais, Migrações Internacionais, Sociologia da Educação, Políticas Públicas e Sociais, Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Educação Popular.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2398105170731306>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7855-6725>

Contato: [katia.noroes@gmail.com](mailto:katia.noroes@gmail.com)



### **LINEU NORIO KOHATSU**

Pós-doutorado pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado (2005) e mestrado (1999) pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo. Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991). Atualmente é professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisas sobre escolarização de alunos de origem imigrante na educação básica pública. Participou do Programa Ano Sabático do Instituto de Estudos Avançados - IEA/USP, em 2020.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7570692812404966>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1629-4296>

Contato: [lineu@usp.br](mailto:lineu@usp.br).



### **MACIONIRO CELESTE FILHO**

Historiador graduado pela USP (1989), mestre e doutor em Educação pela PUC-SP (2002 e 2006), com estágio de pós-doutorado na Universidade de Lisboa (2017). Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru/SP. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP de Marília/SP, e de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da UNESP de Bauru/SP. Dedicar-se à pesquisa na área de História da Educação e de Ensino de História. Membro do GEPCIE, da UNESP de Araraquara/SP. Principais trabalhos acessíveis em <https://unesp.academia.edu/MacioniroCelesteFilho>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4837831739771633>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8798-9891>

Contato: [macioniro.celeste@unesp.br](mailto:macioniro.celeste@unesp.br)



### **MARIA LETÍCIA NASCIMENTO**

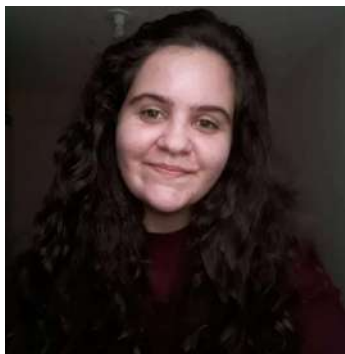
Pedagoga, Doutora em Educação, com pós-doutorado em Sociologia da Infância na Universidade de Sussex, Inglaterra. Professora Livre-Docente Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Educação

Infantil e Infantil (GEPsi).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1186603380091130>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5598-9472>

Contato: [letician@usp.br](mailto:letician@usp.br)



### **MARIA LUIZA COUTO LORENA**

Pedagoga e pesquisadora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atualmente é pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPsi/USP) e professora assistente de

educação básica.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2403942946690211>

Contato: [mllorena@usp.br](mailto:mllorena@usp.br) ;



### **MARIA LUIZA POSSER TONETTO**

Natural de São Sepé/RS. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Mestranda em Educação pela mesma instituição. Pós-graduanda em Direito Internacional pela Escola Brasileira de Direito. Pesquisadora do Grupo Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil, vinculado ao FILJEM - Filosofia, Cultura e Educação e participante do grupo de extensão Assessoria a Imigrantes e Refugiados (MIGRAIDH/CSVM). Pesquisadora na área de migrações internacionais, infância e educação intercultural. Atualmente, é estagiária de pós-graduação da Defensoria Pública da União de Santa Maria e advogada.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2539974760876339>.

Contato: malu03posser@gmail.com



### **MARIA WALBURGA DOS SANTOS**

Docente associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Educação e ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGed), atuando no campus Sorocaba. Doutora e mestre em Educação - História e Historiografia - pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada (licenciatura e bacharelado) em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua no curso de Pedagogia, área de Educação Infantil, sendo também habilitada para o campo de Ensino de História e Geografia. Desenvolve pesquisa com as temáticas: infância, educação infantil, comunidades quilombolas, formação docente, relações étnico-

raciais e brincar. É responsável pelo Grupo de Pesquisas e Estudos a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância (UFSCar) e do Núcleo de Educação e Estudos da Infância. Atualmente, exerce a função de vice-diretora do Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB-UFSCar, 2022-2026). Realizou pesquisa pós doutoral no "Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation" (EXPERICE), de l'Université Sorbonne Paris Nord (Paris XIII), França

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2954227254025696>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9304-5800>

Contato: [walburgaufscar@gmail.com](mailto:walburgaufscar@gmail.com)



**MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA  
GELABERT**

Doctor in Education. Associate Professor at the Autonomous University of Barcelona and chair of the research team ERDISC on diversity and inclusion in education. He has had

responsibilities as director of the UNESCO Centre of Catalonia, the European SIRIUS network on the education of children and youngsters with a migrant background, and the Education Programme of the City Council of Barcelona.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5644-7176>

Contato: [MiquelAngel.Essomba@uab.cat](mailto:MiquelAngel.Essomba@uab.cat)



**MONIQUE APARECIDA  
VOLTARELLI**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio de pesquisa na Universidade Complutense de Madrid (UCM)-Espanha, com bolsa FAPESP, pesquisadora visitante na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Stirling – Escócia. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal

de São Carlos (UFSCar) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP/UnB), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Estudos Sociais da Infância (GEPESI/UnB), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPESI) da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), e atualmente está realizando pós-doutorado na FEUSP. Atua sobre os temas: infância, participação e protagonismo infantil, estudos sociais da infância, sociologia da infância, educação infantil e crianças latino-americanas.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1525508411734718>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2605-0930>

Contato: [mvoltarelli@unb.br](mailto:mvoltarelli@unb.br)



**PAULO DANIEL ELIAS FARAH**

Professor na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP desde 2000, na Graduação e na Pós-Graduação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras

Legitimidades/FFLCH/USP, do Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil-África/USP, do Grupo de Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados/USP e do Grupo de Pesquisa Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas (USP/CNPq, homologado em 2009). Responsável pelo Programa para Refugiados (USP/Bibli-ASP) e pelos projetos Saber e Sociedade/USP/ONU e Universidade em Transformação/USP/ONU. Realizou Pós-Doutorado em Egito e Síria. Atua nas áreas de estudos árabes e africanos, islamismo, migração/refúgio, representação, orientalismo, narrativas de viagem e manuscritos.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2739767976772940>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5616-036X>

Contato: paulof@usp.br



### **RENAN SANTOS MATTOS**

Natural de Itaqui-RS. Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Campus Uruguaiana. Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Desenvolve pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-

Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Integrante Grupo Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil, vinculado ao FILJEM - Filosofia, Cultura e Educação e do Grupo Políticas, Ideologias e Religiões da Universo-RJ. Professor de História da rede estadual do Rio Grande do Sul e rede municipal de Santa Maria-RS.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9952151564176889>

Contato: renansnatos@gmail.com



## **ROMILSON MARTINS SIQUEIRA**

Pós Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Goiás. Diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC-Goiás. Coordenador do GT 07 da ANPED "Educação de Crianças de 0 a 6". Diretor da ANPAE Goiás. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância. Atua na linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e tem como objeto de estudo os processos educativos e culturais na infância e da criança em contextos da Educação Infantil e em outros espaços institucionais.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9733311215027749>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6878-9373>

Contato: [romilsonmartinsiqueira@hotmail.com](mailto:romilsonmartinsiqueira@hotmail.com)



## **SORAYA FRANZONI CONDE**

Pós Doutora Psicologia e Educação Urbana pela City University of New York, Doutora em Educação e Mestre em Sociologia Política pela UFSC. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC e dos Programas de Pós

Graduação em Educação (PPGE/UFSC) e em Serviço Social (PPGSS/UFSC). Foi coordenadora e subcoordenadora do PPGE/UFSC 2018 e 2020 e chefe do Departamento de Estudos Especializados em Educação entre 2017 e 2018. Foi professora efetiva no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC onde



coordenou o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil entre 2012 e 2014. É vice-líder do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/CED-CFH/UFSC), onde coordena o Grupo de Estudos sobre Trabalho, Educação e Infância (GETEI). É autora de diversos livros e artigos entre os quais “A Escola e a Exploração do Trabalho Infantil na Fumicultura Catarinense” (Ed. Em Debate/UFSC).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1333993232704056>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-6479>

Contato: [sorayafconde@gmail.com](mailto:sorayafconde@gmail.com)



### **STEFANIA LORENZINI**

Professora associada no Departamento de *Scienze dell’Educazione dell’Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*. Ensina *Pedagogia Interculturale*, codirige a revista *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche* (<https://educazione-interculturale.Unibo.it/>) e é responsável científica do

*Centro Studi sul Genere e l’Educazione (CSGE)*. Página institucional: <https://www.unibo.it/sitoweb/stefania.lorenzini4>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9087-4489>

Contato: [stefania.lorenzini4@unibo.it](mailto:stefania.lorenzini4@unibo.it)



### **SUELI SALVA**

Pedagoga pela UPF, Dr<sup>a</sup> em Educação pela UFRGS, Especialista em Dança pela PUCRS. Realizou Pós-doutorado na Università degli Studi di Milano. Docente no Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM), área da Educação Infantil. Atua no programa de Pós-Graduação em Educação, orienta e desenvolve pesquisa nos temas da Educação Infantil, infância e culturas. Membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação - FILJEM/CNPq. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância (NEPEI/UFSM. Autora dos Livros “Narrativas de Jovens Mulheres - Percursos e vida cotidiana” (Editora Appris, 2021) e “Sons, Imagens, Pensamentos: Infâncias em tempos de pandemia” (Editora Claec, 2020), com Lucas da Silva Martinez. Organizadora da Obra “Memórias, Arte e (Re)Existências – infâncias em tempos de pandemia e em outros tempos”, em parceria com Renan Santos Mattos e Lucas da Silva Martinez (Editora Claec, 2022).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8144640957398714>

Contato: [sueli.salva@ufsm.br](mailto:sueli.salva@ufsm.br)



**ZEILA DE BRITO FABRI  
DEMARTINI**

Possui graduação em CIÊNCIAS SOCIAIS pela Universidade de São Paulo (1968), Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1970) e doutorado em Ciências Humanas - Sociologia pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é Pesquisadora 1C e consultora ad hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e diretora de pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Pesquisa em Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: histórias de vida, imigração japonesa, portuguesa e africana, educação escolar e não-escolar, infância, estado de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8059807589945744>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5682-5816>

Contato: [zeila.demartini@gmail.com](mailto:zeila.demartini@gmail.com)

## Tradutoras(es)



### **DOMENICO COSENTINO**

Professor de italiano no Centro Cultural Dante Alighieri Comitato de Curitiba, tradutor.



### **MARIA APARECIDA ANTERO**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Pedagogia também pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Licenciada em História pela Faculdade Integrada de Guarulhos. Especialista em Gestão Pública pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Atuou como funcionária do Banco do Brasil como Analista de Projetos de Trabalho Social desenvolvidos nos empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida, vinculado à política de Habitação de Interesse Social do Governo Federal. Foi Docente da Universidade Corporativa do Banco do Brasil, na área de Responsabilidade Socioambiental. Também atuou como tutora dos cursos EAD na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e da Universidade Federal do ABC (UFABC). Se dedica às pesquisas de políticas públicas com foco no financiamento da educação. Pesquisadora do campo Educação Infantil, além de contribuir na área

dos Direitos Humanos. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo histórico e Dialético na Educação (UNIR). Foi bolsista Capes do Programa de Internacionalização (CAPES-PRINT) em Doutorado Sanduíche na Universidade de Verona, Itália no período de outubro de 2019 a maio de 2020. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia, Campus Rolim de Moura e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR).  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1081516742527689>  
Contato: [cidinha.antero@gmail.com](mailto:cidinha.antero@gmail.com)



### **MARIOTIDES GOMES BEZERRA**

Mestra em Letras pela FALE/UFMG: Programa PROFLETRAS (2019). Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Nove de Julho (2010) e graduação em LETRAS pela Universidade do Grande ABC (2005). Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto - PROLEITURA, pela Faculdade de Letras FALE/UFMG (2021), em Impactos da Violência na Escola pela Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ (2019), Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2012); Formação Teológica pela Pontifícia Faculdade Assunção (2008) e em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís (2008).  
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7900833044617725>  
Contato: [tidefage@yahoo.com.br](mailto:tidefage@yahoo.com.br)



### **YEDA ALMEIDA CANDIDO**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2018).

### **Revisora Técnica**



### **BRUNA BREDA**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2004), mestrado (2010) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora no Núcleo de Educação Infantil/Escola Paulistinha de Educação da Universidade Federal de São Paulo (NEI-Paulistinha). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em

Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, infância, sociologia da infância, memórias de infância e crianças.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2256292435242648>

Contato: bredabru@gmail.com

## Coleção Oba-Obá

A Coleção de livros “Oba-Obá” foi germinada, num primeiro momento, nos encontros formativos do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, da UFSCar, câmpus Sorocaba.

Com inspiração no Baobá, árvore de origem africana, esta Coleção é um espaço para publicação de estudos, pesquisas e relatos de práticas com temáticas voltadas às crianças, infâncias e Educação Infantil, no intuito de conectar diferentes áreas de conhecimento nas lutas, defesas e re-existências em benefício das crianças e da Educação, em um movimento constante, democrático e plural.

