

EDUCAÇÃO, MIGRAÇÃO E DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Organizadoras:
Cláudia Valente Cavalcante
Daniela Colella Zuniga Ludovico
Adma Palmira Jaime Noletto
Antonia de Paula Ribeiro



Pedro & João
editores

**EDUCAÇÃO, MIGRAÇÃO E DIVERSIDADE
NA CONTEMPORANEIDADE**

**Cláudia Valente Cavalcante
Daniela Colella Zuniga Ludovico
Adma Palmira Jaime Noletto
Antonia de Paula Ribeiro
ORGANIZADORAS**

**EDUCAÇÃO, MIGRAÇÃO E DIVERSIDADE
NA CONTEMPORANEIDADE**

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.

Cláudia Valente Cavalcante; Daniela Colella Zuniga Ludovico; Adma Palmira Jaime Noleto; Antonia de Paula Ribeiro [Orgs.]

Educação, migração e diversidade na contemporaneidade. Título original em português: Juventude e Educação na América Latina. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 170p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-867-8 [Impresso]

978-65-5869-868-5 [Digital]

1. Educação. 2. Migração. 3. Diversidade. 4. Juventude. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	7
1. CRIANÇA REFUGIADA: DA PROTEÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL		17
	Adriana Almeida Sales de Melo Priscilla Franco Rocha	
2. MIGRAÇÃO E INFÂNCIA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO?		37
	Stéfani Rafaela Pintos da Rocha Yasmin Ramos Pires Geovana Mendonça Lunardi Mendes	
3. MIGRANTES, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA		59
	Brunna Thais Reis Sales Cláudia Valente Cavalcante	
4. HÁ UM CAMPO DE ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO E MIGRAÇÕES EM GOIÁS? O DESENVOLVIMENTO DE UMA ÁREA DE PESQUISA		75
	Rômulo Sousa de Azevedo	
5. A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA DA POPULAÇÃO IMIGRANTE NO BRASIL		93
	Daniela Colella Zuniga Ludovico Cláudia Valente Cavalcante	

- 109** **6. MIGRAÇÕES E EDUCAÇÃO: OFICINAS DE LITERATURA COMO ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES DE ENCONTRO E RESISTÊNCIA**
Caroline Couto
Gisele Dhein
Betina Hillesheim
- 131** **7. NARRATIVAS EDUCATIVAS, LUGARES E MIGRAÇÕES: REFLEXÕES A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO "HUMANO - UMA VIAGEM PELA VIDA"**
Karoline Amanda Araújo
Fábio Chang de Almeida
Camilo Darsie
- 149** **8. INFLUÊNCIAS DO PROCESSO DE BOLONHA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS – A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL**
Higo Gabriel Santos Alves
Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto

APRESENTAÇÃO

Se podes ver, repara.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*.

Perguntas, é o que traz este livro. Questionar é a primeira tarefa do pesquisador, no primeiro ato de se colocar diante das realidades complexas de nosso mundo, das formas diversas de organização de nossas sociedades e da multiplicidade de culturas, diferentes modos de vida nos diferentes espaços e ambientes.

Espaço, lugares, ambientes não se referem apenas ao 'onde', mas também às construções de pessoas que se formam e se constituem dentro de e nas relações de pertencimento ao "onde" habitam. Habitar é mais que estar em um determinado lugar, provisória ou indefinidamente. O habitat é um espaço composto de materialidade e de sentimentos, uma relação de corpo, memórias e referências subjetivas. Afastar-se do lugar de pertencimento pode significar, dependendo das circunstâncias, afastar-se de si mesmo, desconstruindo a maneira de ser e de estar em um determinado habitat.

É exatamente sobre as circunstâncias de se ser forçado a afastar-se de seu lugar, das consequências advindas dessa necessidade, dos desafios enfrentados nessa trajetória e das dificuldades em adotar (e ser adotado por) outro espaço para viver, que as autoras e os autores deste livro realizaram suas pesquisas.

Os fluxos migratórios são fenômenos comuns na história. Por diversos motivos a mobilidade das populações alcançou a ocupação da totalidade do mundo, vencendo as intempéries e se adaptando aos novos ambientes. Na contemporaneidade, porém, o fenômeno de migração internacional atingiu tal intensidade que passou a se constituir em preocupação internacional e a exigir alterações nas políticas públicas dos países de destino – despreparados para atender à quantidade e à multiplicidade de

pessoas provenientes de vários lugares, e de proporcionar a elas condições adequadas de vida.

Mais recentemente, nos anos 2010, com a crise humanitária no Haiti e, em 2017, na Venezuela, o Brasil passa a ser destino de imigrantes deslocados dos seus países por razões e motivações distintas. A entrada de imigrantes e refugiados haitianos em terras brasileiras reconfigurou os marcos regulatórios e as políticas imigratórias no Brasil uma vez que se evidenciou uma legislação defasada (Estatuto do Estrangeiro de 1980) que não contemplava os novos fluxos migratórios e suas demandas na contemporaneidade. Tal Estatuto, então, é substituído pela Lei de Imigração Nº 13.445 em 24 de maio de 2017, cujos princípios baseiam-se nos Direitos Humanos e se difere, sobremaneira, da anterior, prevendo direitos e acessos a “serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”, não contemplados anteriormente. .

O Brasil, sendo signatário de todas as convenções da Organização das Nações Unidas (ONU), sobretudo, dos Direitos Humanos, segue as orientações do ordenamento jurídico internacional de proteção aos refugiados e aos imigrantes internacionais e que são contempladas, também, nas legislações nacionais. Além das especificidades, cada estado brasileiro tem fluxos migratórios distintos e a reconfiguração dos espaços sociais, dos espaços urbanos, das fronteiras, das escolas das relações sociais e das práticas e processos educativos são diversos também. A diversidade das experiências precisam ser melhor entendidas e investigadas.

No campo da Educação, a legislação brasileira garante a todos residentes em território brasileiro, independente de sua nacionalidade, o direito à educação. No entanto, o debate na área é ainda embrionário e invisível. Desse modo, o intuito desse Dossiê é reunir alguns estudos e pesquisas em andamento ou finalizadas que têm como objeto de investigação os processos educativos de migrantes internacionais, as políticas educacionais, as experiências

educativas que se relacionam à temática Educação, Migração e Diversidade na Contemporaneidade.

O livro está composto por 8 capítulos e os temas transitam desde os direitos das crianças refugiadas, à produção acadêmica já produzida até o momento e à experiência de migração estudantil interestadual. A seguir, a apresentação dos capítulos:

O Capítulo 1: CRIANÇA REFUGIADA: DA PROTEÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL traz dados de organizações internacionais, convenções e legislações que avançaram no sentido de se dar proteção às crianças refugiadas, garantindo-lhes direitos básicos de vida, segurança e liberdade. Entre esses dados está o *Relatório de Migração Mundial* publicado em 2022 pela OIM, que constata que 13% dos 281 milhões de migrantes no mundo são crianças; situação preocupante, consideradas as circunstâncias de guerras, perseguições, ameaças, violência e desastres naturais em todo o mundo, que destroem os modos de vida das populações e transformam crianças em refugiados, em condições de vulnerabilidade social. As autoras citam a *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*, em Assembleia Geral da ONU em 1989, como marco importante nas garantias às crianças como sujeitos de direitos, assim como a legislação brasileira, principalmente a Lei n.8.069/1990 que aprova o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a Lei n.9.474/1997 que prevê direitos básicos aos refugiados no País e a Resolução n.1/2020 que permite o acesso aos estabelecimentos de ensino às crianças sem qualquer documentação. E concluem que:

O crescimento do número de deslocados forçados no mundo torna o tema complexo e desafiador, exigindo do Estado um olhar protetivo e humanizado para cada solicitação de refúgio. Apesar de possuir lei moderna na questão do refúgio, o país ainda esbarra em adversidades referentes às garantias de direitos e políticas de integrações sociais para esse grupo, como podemos verificar no caso das crianças. Não é suficiente apenas o acolhimento: é necessária a promoção de ações que os integre à sociedade efetivamente, assegurando-os todos os direitos e formas de proteção.

O Capítulo 2: MIGRAÇÃO E INFÂNCIA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO? Traz o levantamento das pesquisas brasileiras que tratam do tema da migração e infância e analisa os fundamentos teóricos das pesquisas (de 2017 a 2021), pela leitura seletiva, leitura analítica e eixos, como tema, tipo de pesquisa, documentos políticos e abrangência (região/âmbito ou contexto), buscando captar como se articulam as ideias sobre políticas educacionais e o lugar da criança imigrante e/ou refugiada. Uma das conclusões das autoras é a de que “as pesquisas em educação na perspectiva inclusiva precisam partir de uma abordagem colaborativa, ou seja, promover a interação com diferentes pesquisadores de outras áreas que se interessam pelo tema para ampliar os conceitos, as pesquisas e o campo.”

No Capítulo 3: MIGRANTES, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA a revisão de literatura mapeia as produções acadêmicas nos programas brasileiros de pós-graduação em educação, sobre educação, educação física e migrantes, sem limitação de datas, buscando subsidiar o novo campo de pesquisa sobre práticas corporais e culturais de migrantes no Estado de Goiás, em desenvolvimento. As autoras trazem dados específicos e analíticos detalhados, demonstrando a profundidade e qualidade da pesquisa realizada. As conclusões a seguir são parte da compreensão da necessidade das pesquisas científicas sobre a temática: “O ato de migrar é um fenômeno natural do ser humano que vai além do deslocamento físico do corpo em relação aos espaços geográficos. Ao migrar o ser humano desloca, também, dimensões complexas da cultura individual e coletiva.[...] [É preciso, pois] compreender e aprofundar os conhecimentos sobre a migração/migrantes e sua relação com o campo do conhecimento que trata a cultura do movimento corporal. [...] Portanto, é pertinente a realização de novas leituras e elaboração de projetos para compreender a relação dos imigrantes e práticas corporais e a interface com a educação dentro de um novo processo de socialização e sociabilidade na condição de migrante.”

O Capítulo 4: HÁ UM CAMPO DE ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO E MIGRAÇÕES EM GOIÁS? O DESENVOLVIMENTO DE UMA ÁREA

DE PESQUISA Nos traz dados sobre o fenômeno migratório internacional de outra natureza que não o voluntário, mas forçado por motivos diversos de insegurança, risco ou ameaça, de 2010 a 2019, e as diferenças ocorridas no Brasil pela, agora, interiorização das imigrações no País, incluindo 160 municípios goianos com concentrações maiores em Goiânia, Anápolis e Aparecida de Goiânia. Os dados de 2010, com 974 matrículas em todo o Estado de Goiás e de 2019, com 3.115 matrículas, mostram as diferenças não apenas na quantidade de imigrantes, mas na ocupação das escolas de 1º ciclo e nas origens dessas pessoas, agravando o despreparado do sistema público de ensino para atender às particularidades dos que chegam a Goiás e necessitam de programas específicos para que possam superar as barreiras da língua, serem aceitas humanitariamente e adaptem-se minimamente. O autor ressalta, ainda, o campo aberto para pesquisas sobre imigrantes em Goiás e o desafio para os professores: “os profissionais da educação passam a lidar com um público que até então não fazia parte da realidade escolar. Essa é uma situação que, já em 2010, carecia da atenção dos cursos de formação de professores. Claro, 974 crianças em todo o Estado é um número baixo, mas como se pode perceber com o dado de 2019, a tendência é que a cada ano a proporção de crianças imigrantes e refugiadas aumente exponencialmente, e para um professor que até então não imaginava atuar nesse contexto, fica um desafio para o qual não foi preparado.”

No Capítulo 5: A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA DA POPULAÇÃO MIGRANTE NO BRASIL a compreensão de que a sociedade deve construir a consciência de aceitação do outro com suas diferenças, pela tolerância quanto às origens diversas, operando a educação não como modelo homogeneizante e instrumental, mas na promoção de mudanças que respeitem os sujeitos socioculturais em suas individualidades, são preocupações das autoras neste estudo. A visão do imigrante dentro de uma perspectiva de ameaça e desconfiança acrescenta barreiras mais difíceis de vencer do que as que se referem à burocracia dos processos de entrada e

permanência no Brasil pelos refugiados. Nesse sentido, a escola se apresenta como uma das principais possibilidades, pois envolve os alunos – sujeitos de direitos e de individualidades – suas famílias e o entorno comunitário. O acolhimento humano e práticas efetivas de integração e intercâmbio culturais podem fomentar o diálogo e o respeito aos imigrantes a partir da escola, na consciência de que somente assim se poderá construir uma sociedade verdadeiramente plural e democrática. A educação é o primeiro passo para o conhecimento e exercício de direitos: “O direito à educação estimula a unidade, interdependência, a indivisibilidade de todos os direitos humanos e o empoderamento para o desenvolvimento pessoal e para uma participação política mais efetiva. [...] Destaca-se que a prática da cidadania é um processo que envolve a dimensão individual e coletiva na medida em que implica na tomada de consciência por parte de cada um e da sociedade. Assim, a cidadania se traduz numa atitude, que têm como referência os direitos humanos, traduzidos nos valores de igualdade, democracia e justiça social.”

O Capítulo 6: MIGRAÇÕES E EDUCAÇÃO: OFICINA DE LITERATURA COMO ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES DE ENCONTRO E RESISTÊNCIA Traz as experiências de encontros e leituras em 14 tardes de sábado entre as pesquisadoras e crianças imigrantes de 5 a 12 anos. Os encontros “entre corpos que se afetam e que saem modificados quando se chocam”, constituíram-se em processos formativos não-convencionais e não-escolares de ensino aprendizagem, nos quais a interação e a espontaneidade permitem que a literatura seja facilitadora para que as narrativas das experiências migratórias possam surgir, ou emergir, como expressão individual de sentimentos em histórias próprias. Os livros infantis escolhidos contam histórias de migrações e foram produzidos entre 2012 e 2018, e a experiência de ‘brincar com palavras’, na espontaneidade de ‘viver e aprender de outros modos’, é uma forma de compreender-se, construindo outra história diante da complexidade do mundo. “Trata-se de inventar para que as coisas possam funcionar de outros modos”, dizem as autoras, elegendo as importâncias e resguardando o mais

importante: o ser humano e sua subjetividade. “No cenário contemporâneo, enquanto os fluxos migratórios e os processos educativos são marcados pela ótica de crise, o encontro entre a infância e a literatura emergem como possibilidades de criação de espaços de (re)existências. [...] Resistir contando outras histórias é resistir a uma história única das migrações, como apenas um problema que pertence aos outros, algo a que devemos temer e nos proteger, uma crise para toda a humanidade.”

Capítulo 7: NARRATIVAS EDUCATIVAS, LUGARES E MIGRAÇÕES: REFLEXÕES A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO “HUMANO, UMA VIAGEM PELA VIDA” Neste capítulo a autora e os autores trazem reflexões sobre o Documentário dirigido por Yann Arthus-Bertrand: *Humano – uma viagem pela vida* (2015). São depoimentos que traduzem as possibilidades e as maneiras de ser e estar no mundo, a importância de um ‘lugar’, os movimentos migratórios e as memórias espaciais repletas de sentimentos e afetos; o contraste nos modos de ser e de estar enquanto sujeito nos lugares aos quais não se liga em pertencimento, lugares que não são aqueles em que adquiriu subjetividade e onde seu valor é diferente (como se valesse menos). A pergunta final nos retira todo o chão: O que nos torna humanos? E é a partir dela que precisamos nos ver e rever nosso mundo. Os autores compreendem a relação educativa: “Ao interpelar os espectadores, o documentário se constitui enquanto materialidade que por meio de seu apelo artístico e cultural, educa tanto os narradores quanto os espectadores que assistem aos seus depoimentos. [...] Assim, os lugares emergem por meio das relações de poder e dos sentimentos que são estabelecidos por meio das relações humanas que ocorrem no cotidiano, entre diferentes sujeitos, entre eles, os migrantes e as populações autóctones. Diante disto, podemos compreender que os sujeitos migrantes, enquanto estrangeiros, são resultados de relações estabelecidas em “outros” lugares, ao mesmo tempo que permanecem em transformação nos novos lugares e transformam os sujeitos nativos.”

Capítulos 8: INFLUÊNCIAS DO PROCESSO DE BOLONHA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS – A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL. Neste capítulo estão em pauta as políticas internacionais direcionadas ao ensino

superior a partir do Processo de Bolonha, que promoveu reformas no ensino superior na Europa, com pretensões de unificação dos sistemas de educação superior como ação estratégica destinada a atender à lógica de mercado global. A mobilidade de estudantes, propiciada pela adoção de procedimentos comuns entre as universidades europeias, é uma das linhas de ação agrupadas nas seguintes categorias: convergência, regulação, cooperação/cosmopolitismo e mercado. A União Europeia, enquanto bloco econômico, utiliza-se de políticas estratégicas transnacionais que fogem ao controle, e do âmbito, dos países individualmente, visando respostas quanto à competitividade e produtividade, com base na socialização de conhecimentos e processamento de informações integradas às redes tecnológicas. Essas decisões atingem os países não europeus e influenciam diretamente a adoção de políticas educacionais direcionadas ao modelo internacional, incluindo as políticas públicas de educação no Brasil, com indícios evidentes encontrados no REUNI e no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Os autores concluem que: “Não é uma construção socialmente referenciada, mas uma meta-política transnacional que negligencia o processo democrático e tem compromisso apenas com a lógica de mercado” e, nesse contexto, “a educação é concebida como um mercado a ser explorado.”

Retomamos, após a apresentação dos capítulos, a mensagem inicial, que é a da necessidade de se fazer perguntas, de colocar-se diante do mundo – como lugar de pertencimento da humanidade – e indagarmos por que e até quando, e o que podemos fazer para provocar mudanças. O que desejamos é um espaço para todos e para cada um, e não um não-lugar de estranhamento e sofrimento social. Nesse sentido, tomamos por empréstimo as palavras das autoras do capítulo 6 deste livro Caroline Couto, Gisele Dhein e Betina Hillesheim:

A aposta, aqui, se coloca, portanto, na educação como virtualidade, como forma de impedir a ruína do mundo, que instrui, mas que também encoraja a construção de novos possíveis - o que parece dizer da possibilidade de resistir.

Nessa perspectiva, a educação pode ser espaço de encontro, e não apenas com aqueles que há pouco chegaram por serem crianças, mas com todos aqueles que enxergam o mundo pelas interrogações e as transformações possíveis. Nas fronteiras dos Estados-nação, às vezes, os novos chegam pelas migrações.

Antes de finalizar essa apresentação, gostaríamos de deixar registrado, neste momento, que a Guerra na Ucrânia tem provocado perdas de inúmeras vidas, mais de três milhões de refugiados espalhados pela Europa e em outros continentes, e que como pesquisadoras e pesquisadores humanos que somos, repudiamos qualquer tipo de invasão e violência. Vidas importam!

Antonia de Paula Ribeiro
Cláudia Valente Cavalcante
Adma Palmira Jaime Noleto

CRIANÇA REFUGIADA: DA PROTEÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Adriana Almeida Sales de Melo¹

Priscilla Franco Rocha²

1. Introdução

Nunca se viu na história da humanidade um número tão expressivo de pessoas deslocadas, socialmente excluídas, sobrevivendo abaixo da linha da pobreza. Esse percurso vigente, marcado por desequilíbrios socioeconômicos, pobreza, fome, conflitos, guerras, violações de direitos, catástrofes “naturais”, entre tantos outros tipos de violações, têm levado a humanidade a um verdadeiro colapso de maneira perene e sob o enfático discurso de globalização que, quando não importa em morte, expulsa comunidades inteiras tanto de suas terras, quanto da economia, produzindo altíssimos fluxos de deslocamentos (SASSEN, 2016).

¹ Pós-Doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa (2018), Doutorado em Educação/Política Educacional (UNICAMP, 2003-PICDT/CAPES), Mestrado em Educação/Política Educacional (UFPE, 1996-Mest/CNPq), Licenciatura e Bacharelado em Filosofia (UFPE, 1989-PIBIC/CNPq), Professora Associada da Universidade de Brasília, Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE), na linha de pesquisa de Estudos Comparados em Educação (ECOIE), e no Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa de Política e Gestão da Educação, Investigadora Colaboradora da Universidade Lusófona, adrianasalesdemelo@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e Mestranda em Educação na Universidade de Brasília, na linha de pesquisa de Estudos Comparados em Educação (ECOIE), Professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), prifrancor@gmail.com

De acordo com o Relatório de Migração Mundial 2022, produzido pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), a estimativa de migrantes internacionais em 2020 foi de 281 milhões de pessoas no mundo, desses, 13% são crianças³.

Nos dias atuais, “dizer que as migrações são um fenômeno global, não se refere tanto ao volume destes movimentos.” (BARALDI, 2014, p. 15). Os fluxos migratórios tornaram-se uma realidade econômica, social e política de interesse global, que desafiam as políticas internacionais e nacionais, estabelecendo relações de interdependência entre elas. As migrações contemporâneas impactam as relações humanas, demandando transformações, sugerindo novidades, veiculando novos conteúdos e novas formas de agir.

Tais fluxos possuem contraditórias e discutíveis categorias: as migrações voluntárias e as migrações forçadas. As migrações voluntárias são caracterizadas pela capacidade de agência dos indivíduos em procurar novos caminhos, de forma espontânea, sem a influência de fator externo (SANTOS; DUARTE e MAUES, 2019). Já as migrações forçadas possuem “carácter endêmico e tendencialmente crescente dos conflitos bélicos, resultantes de problemas de disputas por poderes geopolíticos, ou de tensões étnicas locais, bem como das perturbações causadas por razões ambientais” (PEIXOTO, 2019, p. 151), ou seja, são preponderantemente compulsórias.

Deve-se ressaltar que, apesar das imigrações forçadas e os refugiados não serem um fenômeno recente, foi com a consolidação do atual bloco histórico, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas e da promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Humanos em 1948, que uma agência específica foi incumbida da concessão de proteção jurídica transnacional aos refugiados, o Alto Comissariado das Nações Unidas para

³ A Convenção sobre os Direitos da Criança considera “como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes”. (ONU, 1989).

Refugiados (ACNUR) e um regime legal internacional específico foi consolidado, internacionalizado e destinado a uma parcela dos imigrantes que se encontravam forçadamente deslocados de seu país de origem.

Assim, os imigrantes que haviam sido forçados a ultrapassar as fronteiras dos seus países de origem, ou de residência habitual, que necessitavam de proteção de outro Estado nação e se enquadravam no limitado escopo de proteção estabelecido pela Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 foram considerados refugiados e não poderiam ser devolvidos ao país de origem em que sua vida e liberdade estivessem ameaçados⁴.

Até os dias atuais, esses instrumentos são elementos norteadores que balizam as normas destinadas aos refugiados nos âmbitos regionais e foram assumidos por praticamente todos os países membros da ONU. Dessa forma, poderá ser considerada refugiada a pessoa que:

receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar. (UNHCR, 2010).

No Brasil, a Lei nº 9.474/97 define os mecanismos para a implementação do estatuto do refugiado no país e é instrumento fundamental para assegurar direitos básicos e regulamentar a situação de refugiados em território brasileiro. Além de contemplar os dispositivos propostos na Convenção de 1951 e seu Protocolo de 1967, a lei brasileira, diante do fluxo massivo de pessoas provocado pelos conflitos no continente americano e em conformidade com a Declaração de Cartagena, amplia o conceito de pessoa refugiada, passando a considerar também

⁴ Princípio do *non-refoulement*.

[...]como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública. (ACNUR, 1984).

Ademais, os dados do relatório *Stepping up: Refugee education in crisis* (2019) apontam que 3,7 milhões de crianças refugiadas no mundo estavam fora da escola. Assim, compreendendo que a educação é um direito fundamental, imprescindível à formação e à emancipação do indivíduo e como evidenciado na Declaração de Jomtien (1990, p. 3):

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

Logo, o presente artigo, partindo de uma abordagem histórico-crítica, tem como objetivo compreender como o Brasil garante a proteção e oferece o acesso à educação às crianças em situação de refúgio. Para melhor abordagem da temática, a pesquisa seguiu a perspectiva do método dedutivo por meio de revisões bibliográficas e documentais. Foi possível concluir deste estudo que, além da invisibilidade, as crianças refugiadas possuem outros obstáculos para que sejam assegurados seus direitos. Ainda, a situação demanda transformações, sugere novidades, veicula novos conteúdos e novas formas de agir, exigindo do mundo consciência, democracia real e acima de tudo uma transformação social.

2. A proteção das crianças refugiadas

As crianças sempre existiram e estão por todos os lados. Como explana Del Priore (2010), “Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que

brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas”.

Durante a velha sociedade tradicional, a criança foi vista como um miniadulto, sem nenhuma distinção, assim que “adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1986, p. 10). Ou seja, apesar das crianças sempre existirem, a infância nem sempre foi como a conhecemos na contemporaneidade (AITKEN, 2019).

Nesse sentido, a infância, no mundo ocidental, apenas se instituiu como categoria social, separada do adulto, no início da modernidade com o desenvolvimento do capitalismo industrial (AITKEN, 2019; ARIÈS, 1986; SARMENTO, 2004), materializando-se por meio de “instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e de sua expansão como escola de massas” (SARMENTO, 2004, p. 3) . Assim, os cuidados com as crianças no âmbito familiar e na sociedade foram recentralizados; conhecimentos específicos sobre infância foram se desenvolvendo, o que promoveu a administração simbólica da infância.

No pós-Segunda Guerra Mundial, o bem-estar tornou-se uma questão de direitos. Conforme Aitken (2019), “com a crise de refugiados pós-Segunda Guerra Mundial, surge um espectro de desapropriação e precariedade e, ao mesmo tempo, a ideia de uma humanidade global que devia ser complementada com direitos” (p. 62). Porém, tal universalidade não abrangia diretamente as crianças, já que o status destinado a elas era epifenomenal, baseado no legado iluminista da primeira modernidade. Logo, os direitos eram inerentes aos pais, e estes deveriam cuidar de seus filhos. Assim sendo, as crianças refugiadas, órfãs, deslocadas ou sem nacionalidade eram uma questão intratável. (AITKEN, 2019).

Diante disso, uma série de instituições de caridade e filantrópicas se proliferaram. No entanto, o marco para a proteção “das crianças foi a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 1946” (AITKEN, 2019, p. 63). O Fundo tinha a missão de prestar atendimento emergencial, defender e proteger as

crianças que tiveram seus países afetados, direta ou indiretamente pela guerra.

Apesar de terem existido outras tratativas referentes à criança e à infância, como a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU de 1959, que mencionavam a proteção especial da criança, foi com a homologação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 que uma nova etapa nos instrumentos legais internacionais destinados às crianças é lançada, trazendo o tema em seu artigo 25: “A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais” (ONU, 1948).

Entretanto, foi apenas em 1989, com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, que as crianças foram consideradas sujeitos de direito. Nesse sentido, Rosemberg e Mariano (2010) explicam que

A Convenção de 1989, em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos. Porém, a Convenção de 1989 reconhece, também, a especificidade da criança, adotando concepção próxima à do preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959: “a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento” (p. 699).

Ou seja, todas as crianças, independentemente de seu estatuto jurídico, deveriam obter proteção e assistência, bem como, terem garantidos seus direitos à dignidade, à liberdade, à justiça e à paz.

A CDC apresenta, em seu artigo 22, a questão da criança refugiada, orientando os Estados partes a adotarem medidas voltadas aos instrumentos internacionais e nacionais na obtenção de refúgio e darem a devida proteção e assistência a crianças acompanhadas ou desacompanhadas para que essas possam se

beneficiar tanto da CDC quanto de qualquer outro instrumento de direitos humanos ou caráter humanitário que os Estados façam parte, esperando ainda que os Estados cooperem para a reunião familiar e, quando esta não for possível, que os Estados concedam a mesma proteção outorgada a crianças nacionais que estejam privadas de seu ambiente familiar. Além disso, a Convenção apresenta a Doutrina da Proteção Integral “que reconhece os direitos da criança e do adolescente de forma ampla e integrada entre si.” (GRAJZER; VERONESE e SCHLINDWEIN, 2021, p. 655).

No Brasil, a proteção à infância e à adolescência das diferentes formas de violência e a responsabilidade por assegurar seu desenvolvimento e sua proteção integral são compartilhadas entre o Estado, a sociedade e a família, sendo a Constituição Federal de 1988 o ponto de partida para que a sociedade brasileira passasse a reconhecer os direitos das crianças.

Nesse sentido, a Lei nº 8.069 de 1990 - o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - é a norma infraconstitucional mais importante destinada ao grupo. Nela estão determinados os direitos e os deveres das crianças e dos adolescentes, além de regulamentar os deveres do Estado e dos responsáveis pela população infanto-juvenil, tendo a criança e o adolescente como sujeitos de direito com proteções e garantias fundamentais por sua condição peculiar de desenvolvimento e, portanto, estão em situação de absoluta prioridade. De acordo com Rizzini, Barker e Cassaniga (1999):

A Lei de 1990 propõe novos paradigmas de atenção à infância, tomando como base preceitos de garantia de direitos preconizados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, da qual o Brasil é signatário [...]. O Estatuto estipula normas que visam à proteção da criança com vistas ao seu desenvolvimento integral e conclama a família, o Estado e a sociedade a proverem condições adequadas ao desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de distinção ou discriminação (p. 1).

O ECA, em seu artigo 6º, adota o conceito de crianças e adolescentes como pessoas em condições peculiares de

desenvolvimento. Compreende-se, portanto, que possuem todos os direitos como os adultos, porém devem ser respeitadas suas peculiaridades quanto à sua idade, ao seu grau de desenvolvimento cognitivo e físico, à sua capacidade de autonomia e ao seu discernimento. Como ensina Machado (2003):

Por se acharem na peculiar condição de pessoas humanas em desenvolvimento crianças e adolescentes encontram-se em situação especial e de maior vulnerabilidade, ensejadora da outorga de um regime especial de salvaguardas, que lhes permitam construir suas potencialidades humanas em sua plenitude. (p. 109).

O relatório Tendências Globais, publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados em 2020, destaca que 82,4 milhões de pessoas que foram forçosamente deslocadas solicitaram refúgio até o final do ano de 2020, sendo que 42%⁵ dessa população é constituída por crianças. Ainda, entre 2018 e 2020, cerca de um milhão de crianças nasceram em situação de deslocamento forçado e aproximadamente 21.000 crianças desacompanhadas ou separadas de suas famílias solicitaram refúgio em 2020. (UNHCR, 2021). Nesse âmbito, a norma brasileira, referente à criança e aos adolescentes, limita-se a orientar que esses têm o direito de buscar refúgio, auxílio e orientação.

Brophy (2017), ao se referir às crianças refugiadas sírias, argumenta que crianças com menos de seis anos não conhecem nada além da guerra e as outras cresceram sob a ameaça e o medo do conflito. A autora argumenta que:

Eles têm visto seus amigos e familiares morrerem diante de seu olhos ou enterrados sobre os escombros de suas casas. Eles assistiram a destruição de

⁵ Para essa estimativa, o ACNUR considerou os deslocados internos (IDMC); Refugiados palestinos sob mandato da Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente (UNRWA); Refugiados, pessoas em um ambiente semelhante a um refugiado situação, requerentes de refúgio e venezuelanos deslocados no exterior, baseando-se nos dados disponíveis do ACNUR e da população mundial estimada pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU (UNHCR, 2021).

suas escolas e hospitais, lhes foram negados comida, medicamentos e ajuda vital; foram separados de seus familiares e amigos enquanto fugiam da guerra. [...] Todo ano que a guerra toma novos rumos, anteriormente inimaginável, aprofundam a violência contra crianças e violações do direito internacional por todas as partes. (2017, p. 1).

A autora afirma, ainda, que estudos sobre a saúde mental de crianças refugiadas sírias demonstram altíssimos níveis de trauma e angústia. McBrien (2005) adverte que as experiências traumáticas impostas pelos deslocamentos forçados às crianças podem prejudicar inclusive o seu processo de aprendizagem.

Nessa ordem, apesar de dar visibilidade à temática da proteção da criança refugiada, a CDC não está sendo capaz de proteger as crianças de todas as barbáries provenientes dos “poderes belicistas hegemônicos” (SARMENTO, 2006) que têm provocado tantos deslocamentos forçados, nem mesmo quando de sua chegada aos países de acolhimento. A aplicabilidade da CDC representou avanços para a proteção das crianças no mundo. Em território brasileiro, entretanto, o ECA limita-se à garantia do direito da busca de refúgio, não prevendo em seus dispositivos matérias que atendam às especificidades das crianças em situação de refúgio. Os impactos gerais do dano causado pelo refúgio sobre as crianças devem ser avaliados e considerados para a proposição de políticas públicas que as protejam adequadamente e evitem a violação de direitos a qual as crianças refugiadas estão expostas.

Muito falta ainda para que as políticas alcancem as crianças refugiadas em suas necessidades peculiares. Políticas efetivas de proteção que considerem os riscos, as múltiplas vulnerabilidades a que estão expostas e as suas vozes, fazem-se necessárias para protegê-las transnacional e nacionalmente dos abusos, violências e explorações; das dificuldades físicas como a falta de água, de alimento, de vestimentas; das doenças; das hostilidades, estigmas e discriminação advindas inclusive quando de sua chegada às comunidades de acolhida; da falta de dinheiro, que por vezes podem levá-las a trabalhos perigosos; do tratamento inadequado por parte de funcionários responsáveis por elas; do isolamento; e

ainda atender às necessidades de saúde específicas das crianças refugiadas com deficiência.

Nesse contexto, “a definição de bases de apoio formais e informais, bem como os recursos familiares e comunitários, são os elementos fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança” (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 2000, p. 9), capazes de confrontar os processos de intensificação das injustiças sociais tão recorrentes na vida da criança refugiada.

3. O direito à educação para criança refugiada no Brasil

O reconhecimento da educação enquanto um direito humano evidencia sua importância como aspecto imprescindível referente à dignidade humana. Foi com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que a educação se internacionalizou enquanto direito de todas as pessoas, sendo, então, reconhecida como um direito humano universal. No entanto, o debate sobre esse direito passou a ter mais ênfase a partir da série de eventos e recomendações propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) quando passou a fazer parte da agenda internacional cunhada “Educação para Todos”, tornando-se objeto de crescente influências e interesses internacionais (SOUZA e KERBAUY, 2018).

Vários são os mecanismos e instrumentos que permeiam o direito à educação. Este direito atrelado à própria evolução dos direitos humanos é um direito fundamental, inerente a qualquer ser humano e instrumento imprescindível para o acesso pleno a outros direitos. Isto posto, garantido pelo direito internacional dos direitos humanos, qualquer pessoa pode invocar o direito à educação, independentemente de seu estatuto jurídico.

No Brasil, a consagração da educação como direito público subjetivo se deu apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, rompendo “problemas históricos da educação nacional resultantes da omissão da elite dirigente” (RANIERI, 2018,

p. 17). Dessa forma, o Estado passou a ter, formalmente, a obrigação de garantir educação básica de qualidade.

Como vimos anteriormente, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 estendeu às crianças os direitos inscritos na Declaração dos Direitos Humanos, antes reservados apenas aos adultos (ROSEMBERG e MARIANO, 2010). A norma orienta em seu artigo 28 que “os Estados partes reconheçam o direito da criança à educação e que esta possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições” (BRASIL, 1990a), cabendo aos governos disponibilizarem o ensino primário obrigatório para todos gratuitamente, além de adotarem medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar (ROCHA, 2021).

Não obstante, o texto ainda dispõe que todos os direitos descritos na Convenção devem ser aplicados a todas as crianças, sem discriminação alguma por raça, língua, religião, entre outros. A Convenção impõe o compromisso dos Estados partes de respeitarem o direito da criança de preservar a sua identidade, incluído o respeito a sua nacionalidade e o direito da criança à liberdade de pensamento, consciência e religião.

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fundada no primado de uma educação universal, que define e regula o sistema brasileiro de educação. Esta trouxe diversas mudanças em relação aos regramentos anteriores, destacando a inclusão da modalidade da educação infantil como a primeira etapa da educação básica. A norma prevê, ainda, o efetivo dever do Estado com a educação mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

Deve-se notar que a Convenção de 1951, relativa ao Estatuto do Refugiado, já previa à época em seu artigo 22 que os Estados membros “dariam aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais, no que concerne ao ensino primário”. Nessa lógica, a lei brasileira nº 9.474 de 1997 – Estatuto do Refugiado - em seu artigo 43, menciona que:

no exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares.

O relatório do ACNUR *Stepping up – Refugee education in crisis* (2019) indica que no mundo 3,7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola. Dentre estas, em 2018, apenas 63% estavam matriculadas em escolas de nível primário. Percebe-se, assim, que a omissão da educação para os refugiados é maior do que para outras crianças atualmente.

Nesse contexto, em âmbito brasileiro, em 16 de novembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 que “dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” que deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios (BRASIL, 2020). A Resolução apresenta orientações quanto ao acesso, a equivalência e ao acolhimento das crianças imigrantes nas escolas públicas do país.

Quanto ao acesso, a Resolução orienta que a matrícula deve ser facilitada, sem mecanismos discriminatórios em razão de nacionalidade ou condição migratória e de imediato assegurada, tanto na educação básica obrigatória, quanto na modalidade de jovens e adultos, sem nenhum impedimento em relação à ausência de documentação pessoal (seja do país de origem, seja brasileira) e documentação escolar anterior.

Assim, a matrícula na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, se dará obedecendo o critério da idade da criança, ou seja, aos 4 anos de idade serão matriculadas na pré-escola e aos 6 anos de idade serão matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental.

No que se refere à equivalência e à classificação, na ausência de documentação comprobatória de escolaridade anterior, os procedimentos para avaliação inicial, para a classificação em nível e ano escolar adequado, devem ocorrer no momento da demanda da matrícula, na língua materna do estudante e durante o ano letivo

para a classificação definitiva até o final daquele ano, sem desconsiderar a língua, a cultura e a trajetória do estudante, cabendo aos sistemas de ensino esse atendimento.

Logo, a classificação deverá considerar a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por equivalência automática quando o aluno apresentar documento escolar anterior e por avaliações sistêmicas no início e no decorrer do processo de inserção do aluno nos anos escolares.

Para os estudantes imigrantes do ensino médio, a Resolução prevê o reconhecimento de competências para o cumprimento de exigências curriculares, inclusive para a educação técnica de nível médio e a certificação de saberes por meio de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda qualquer outro exame que afira e reconheça os conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais.

Tal orientação é de extrema importância para os estudantes imigrantes, pois, mesmo que já estivessem garantidas em outros instrumentos legais, muitos estabelecimentos educacionais estavam infringindo tais normas por não serem direcionadas efetivamente às crianças e aos adolescentes imigrantes. Podemos usar como exemplo o relato de Evilene Paixão:

Até o início de março desse ano, 1.641 alunos venezuelanos foram matriculados nas escolas de Boa Vista. Muitos são inscritos no 1º ano do Ensino Fundamental devido a uma exigência da rede. É solicitado que os pais tenham a documentação escolar original da criança traduzida para o português para que ela possa ser inserida no ano em que estava na Venezuela. Sem os documentos, as crianças vão para o 1º ano para adaptação da fala e da escrita e fazem prova de nivelamento ao final de um bimestre. (PAIXÃO, 2018).

No entanto, a LDB já previa em seu artigo 24 que, da ausência de documentação comprobatória de escolaridade, a classificação em qualquer série poderia ser feita por transferência, para estudantes oriundos de outros estabelecimentos escolares, ou

mediante avaliação feita pela escola, a fim de que se permita a matrícula em série ou etapa adequada ao grau de desenvolvimento do estudante.

Muitas vezes, as pessoas em deslocamentos não possuem tais documentos, ou porque os perderam na travessia, ou foram destruídos nos países de origem, ou estão sob o domínio de terceiros, entre outros motivos, ficando inviável até mesmo a recuperação de tais documentos. Tal exigência, além de ir contra as normas, cerceia o direito ao acesso direto à educação.

A Resolução apresenta ainda diretrizes para o acolhimento dos alunos imigrantes: não discriminação; prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante formação de classes comuns; capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não brasileiros; e oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

A Resolução, em consonância com os diversos instrumentos internacionais e nacionais, retira as crianças imigrantes da invisibilidade que há tanto tempo são submetidas na sociedade brasileira, procurando promover o respeito e a convivência harmoniosa das crianças em situação de imigração. Ao abranger as crianças refugiadas, favorece para que essas tenham o acesso menos discriminado a um lugar que também é delas por direito, a escola.

Os dados, limitados, disponíveis sobre as crianças refugiadas revelam que um dos obstáculos enfrentados por elas é a invisibilidade. Entretanto, além da invisibilidade, as crianças refugiadas enfrentam desafios peculiares relativos à educação que devem ser considerados.

Além da adaptação linguística e cultural, crianças refugiadas enfrentam a interrupção abrupta no processo de aprendizagem, ou a total ausência de escolarização nos países de origem e durante o deslocamento. Dessa forma, os deslocamentos forçados provocam outros tipos de desafios, como possíveis problemas na saúde mental;

ausência de documentação pessoal; falta de documentação educacional (certificados, históricos escolares, entre outros), escolarização interrompida, que podem resultar em uma avaliação equivocada sobre as habilidades das crianças refugiadas no momento de sua inserção em programas educacionais (CERNA, 2019).

Frequentemente afetadas pelo trauma e pela dor, podem ter a construção e o desenvolvimento de suas identidades impactados (ESSOMBA, 2017), o que exige da escola um componente técnico, emocional e afetivo eficiente e multidisciplinar. Referente aos currículos, muitas vezes, esses não oferecem o desenvolvimento de habilidades linguísticas básicas para que crianças refugiadas prossigam no processo de aprendizagem no Brasil ou em outros países de acolhimento e nem mesmo em seus países de origem, além de não abordarem em quais contextos as imigrações se dão na contemporaneidade.

Ainda, ao tratarem as crianças requerentes de refúgio e refugiadas como outros migrantes, os sistemas de ensino desconsideram as reais peculiaridades das crianças refugiadas, tais como os traumas, a saúde fragilizada e os choques psicológicos que muitas vezes as acompanham.

Conclui-se que a questão das crianças solicitantes de refúgio e refugiadas demanda transformações, sugere novidades, veicula novos conteúdos e novas formas de agir, exigindo do mundo consciência, uma democracia real e acima de tudo uma transformação social.

4. Considerações finais

O crescimento do número de deslocados forçados no mundo torna o tema complexo e desafiador, exigindo do Estado um olhar protetivo e humanizado para cada solicitação de refúgio. O Brasil está recebendo e acolhendo um número cada vez maior de refugiados. Apesar de possuir lei moderna na questão do refúgio, o país ainda esbarra em adversidades referentes às garantias de direitos e políticas de integrações sociais para esse grupo, como

podemos verificar no caso das crianças. Não é suficiente apenas o acolhimento: é necessária a promoção de ações que os integre à sociedade efetivamente, assegurando-os todos os direitos e formas de proteção.

Muitas são as dificuldades experimentadas por crianças em situação de refúgio. Pode-se perceber neste trabalho a ausência nas normas brasileiras de instrumentos capazes de atender às demandas desse público e, apesar de existir uma norma exclusivamente dedicada aos refugiados no país, esta é insuficiente no que tange à proteção de crianças refugiadas das múltiplas vulnerabilidades a que podem estar sendo submetidas.

Por meio da Resolução nº1 de 13 de novembro de 2020, o Brasil possibilitou que os olhares se voltassem para as crianças imigrantes e refugiadas, mas também para o mundo. Faz-se necessária a implementação efetiva das orientações e diretrizes propostas no documento em todos os estabelecimentos educacionais no país. Ainda, para um atendimento adequado, é urgente a formação de professores, o investimento na preparação do ambiente escolar e a adaptação dos currículos para que assim ocorra a inclusão de fato.

Por fim, as poucas pesquisas e produções relacionadas à criança refugiada no Brasil e além do tema não se encontram nas prioridades da agenda nacional, pode-se afirmar que o estudo é incipiente, implicando a necessidade de aprofundamentos em todos os âmbitos da temática.

Referências

ACNUR. **Declaração de Cartagena**. Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários. 1984.

AITKEN, Stuart C. **Jovens, direitos e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância**. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARALDI, Camila Bibiana Freitas. **Migrações internacionais, direitos humanos e cidadania Sul-Americana: o prisma do Brasil e da integração Sul-Americana**. 2014. 151 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 nov. 1990a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 nov. 2020.

BROPHY, Marcia. Introduction. *In: MCDONALD, Alun. Invisible Wounds: the impact of six years of war on the mental health of Syria's children*. Fairfield: Save the children UK, 2017.

CERNA, Lucie. **Refugee education: Integration models and practices in OECD countries**. Paris: OCDE, 2019.

ESSOMBA, Miguel Ànge. The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. **Intercultural Education**, London, p. 206-218, abr. 2017. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2017.1308659>. Acesso em: 17 jan. 2021.

GRAJZER, Deborah Esther; VERONESE, Josiane Rose Petry; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A proteção de crianças migrantes e refugiadas: desafios contemporâneos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 652-673, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/73438/45643>. Acesso em: 13 jan. 2022.

IOM. **World Migration Report 2022**. Geneva, 2021.

MACHADO, Martha de Toledo Machado. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. 1ª. ed. Barueri: Manole, 2003.

MCBRIEN, Jody Lynn. Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature. **Review of Educational Research**, v.75, n.3, set. 2005. Disponível em: <http://rer.sagepub.com/content/75/3/329>. Acesso em: 15 jan 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris. 1948.

PAIXÃO, Evilene. Em busca de um lar: Os desafios dos refugiados venezuelanos na procura por casa e escola em Roraima. Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11647/em-busca-de-um-lar>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PEIXOTO, João. Da era das migrações ao declínio das migrações? a transição para a mobilidade revisitada. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, p. 141-158, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/P5ZMqp36bsc4Hy7nZP6Fr4s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PRIORE, Mary del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RANIERI, Nina. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Org.). **Direito à educação e direitos na educação: em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), p. 15-48. 2018.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. **Educar em Revista**, Paraná, dez. 1999. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HINh7mo8jiQJ:https://www.scielo.br/j/er/a/5MK4gWnKWtZc3dNHDRbrYBk/%3Fflang%3Dpt+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ROCHA, Priscilla Franco. O direito ao acesso à educação básica para estudantes imigrantes nas escolas pública brasileira. **Revista Educação Básica em Foco**, v.2, n.2, p. 1-6, abr./jun. 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/05/Artigos/4-REFLEXOES-SOBRE-INCLUSAO/O_direito_ao_acesso_a_educacao_basica_para_estudantes_imigrantes_ROCHA-P-F.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, p. 693-728, dec. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTOS, Expedito Almeida dos; DUARTE, Kaique Campos; MAUES, Gustavo Brandão Koury. O direito internacional dos refugiados: o panorama da migração no século XXI. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, Lisboa, n.6, p. 625-663, 2019. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2019/6/2019_06_0625_0663.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, p. 265-283, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200015>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SASSEN, Saskia. **Expulsões:** brutalidade e complexidade na economia global. Tradução de Angélica Freitas. 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, p. 668-681, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679>. Acesso em: 13 jan. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien. 1990.

UNHCR. **Convention and protocol relating to the status of refugees.** Geneva. 2010.

UNHCR. **Global Trends Forced Displacement in 2020.** Copenhagen: UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees, 2021.

UNHCR. **Stepping up Refugee Education in Crisis.** 2019.

MIGRAÇÃO E INFÂNCIA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO?

Stéfani Rafaela Pintos da Rocha¹

Yasmin Ramos Pires²

Geovana Mendonça Lunardi Mendes³

A infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição de experiência (KOHAN, 2007, p. 86).

1. Introdução

O excerto acima escrito por Kohan (2007) é um convite à ampliação do olhar sobre a noção que temos em relação ao tempo, e, sobretudo, da infância. A infância não é somente uma etapa na vida da criança, mas uma experiência, que tem intensidade, direção, geografia, é um devir constante. Nesses encontros, cruzamentos e atravessamentos na vida de uma criança, podem ocorrer acontecimentos inesperados e imprevisíveis, como as migrações que podem ou não ser forçadas.

A migração acontece desde os primórdios da humanidade, a partir do deslocamento de pessoas para outras sociedades em busca de alimentos, por melhores condições de vida, trabalho, estudos ou por questões atreladas a conflitos armados e até mesmo, econômicas e ambientais. Nesse percurso de idas e vindas, as

¹ Doutoranda em Educação do PPGE/UDESC, Professora Auxiliar de Educação Especial da Rede Municipal de Florianópolis, Agência de fomento CAPES, stefani-rafaela@hotmail.com

² Doutoranda em Educação do PPGE/UDESC, Pedagoga da Universidade Federal de Santa Catarina, Agência de Fomento UNIEDU/Fundes, yasminpires@hotmail.com

³ Doutora em Educação, Professora Titular do Departamento de Pedagogia e do PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina, Bolsista Produtividade do CNPq, geovana.mendes@udesc.br

crianças migrantes e/ou refugiadas por vezes carregam profundos temores que poderão influenciar no rendimento escolar, dificultando o processo de inclusão e de desenvolvimento social nesse novo local de residência. Viver na itinerância é característica de alguns grupos específicos da sociedade, como também de pessoas que são forçadas por questões de sobrevivência a saírem de seu país de origem em busca de proteção humanitária (MÜLLER, 2019).

Nessa seara de vulnerabilidade social, acrescentam-se casos de crianças vinculados a profundos traumas decorrentes de perseguições étnicas, guerras, sem ter seus direitos garantidos e sem proteção do próprio país. Essas situações podem implicar em experiências que geram ainda mais impacto na vida da criança em vista da exposição muitas vezes a diferentes formas de riscos, quais sejam a exploração infantil sexual e/ou laboral (PÓVOA NETO, 2021).

Ancoradas nessas questões, ao aproximarmos a migração com a educação, alguns aspectos precisam ser considerados como o direito de acesso e permanência das crianças em relação de equidade com as demais. Outro fator de destaque é que as infâncias são plurais, cada uma carrega a sua bagagem cultural, a sua identidade que por vezes é marginalizada dos espaços educativos pelo desconhecimento dos docentes em como acolher a diversidade cultural e linguística (ABRAMOWICZ, 2010).

A relevância do tema para a área da educação consiste na ampliação e contribuição para o campo, bem como possibilitar a visibilização de pesquisas sobre os sujeitos que são historicamente marginalizados da sociedade e que ainda encontram barreiras de diferentes ordens.

Nessa direção, a proposta deste capítulo é decorrente de um conjunto de pesquisas⁴ que, em realização no Observatório de

⁴ Especialmente, podemos destacar aqui as teses de doutorado que estão sendo desenvolvidas por duas autoras do texto - Título provisório da tese: O direito à educação das crianças migrantes e/ou refugiadas na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis: análise das políticas, discursos e práticas. Autora: Stéfani Rafaela Pintos da Rocha; Título provisório da tese: Do Global ao

Práticas Escolares (OPE) e no grupo de pesquisa Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN), estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especificamente, nesse espaço, nos interessa discutir: O que dizem as produções científicas brasileiras na área da educação sobre as políticas educacionais e o lugar da criança migrante e/ou refugiada? Pensar sobre a pluralidade humana e a construção social e histórica dos sujeitos historicamente marginalizados, nos mobiliza a tencionar e compreender como a produção científica tem trabalhado com essas questões na área da Educação. Portanto, organizamos este capítulo, seguindo a seguinte estrutura: na primeira seção abordamos o percurso metodológico; na sequência apresentamos a análise sobre as pesquisas científicas da área da educação que tratam do tema da migração e infância; por último, tecemos as considerações finais.

2. A metapesquisa como instrumento de coleta e análise de dados

Realizamos um percurso metodológico para o desenvolvimento do estudo, inspiradas na metapesquisa. Tal escolha nos permitiu a realização de avaliação conceitual, metodológica das produções científicas com a temática na migração e infância bem como “[...] identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa” (MAINARDES, 2018, p. 306). Por meio dessa abordagem podemos identificar aspectos teórico-metodológicos, argumentação, tipo de metodologia utilizada e reflexões acerca do assunto pesquisado.

Local: a construção do conceito de educação inclusiva na educação especial brasileira. Autora: Yasmin Ramos Pires - e pela pesquisa guarda chuva do grupo “*Following the idea: políticas, discursos e produção científica sobre educação inclusiva*”.

A metapesquisa se diferencia de outros estudos como revisão de literatura, levantamento bibliográfico, estado da arte, entre outros, por estes serem uma etapa anterior à elaboração do projeto de pesquisa. De acordo com Mainardes (2018), a revisão de literatura especificamente permite que o pesquisador identifique as lacunas do tema de pesquisa ou que ainda, compile os resultados sem aprofundamento sobre os fundamentos teóricos. “A metapesquisa, por sua vez, busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte” (MAINARDES, 2018, p. 306).

Para o levantamento da amostra das produções científicas a serem analisadas, foi realizado um estado da arte por meio do acesso institucional pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) na Comunidade Acadêmica Federada (Cafe) em estudos disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) situada no Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) no Google Acadêmico e nas bases *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, *Scopus* e *Web of Science*.

Durante a busca foram delineados os seguintes descritores na língua portuguesa: (“crianças migrantes” OR “crianças refugiadas” OR “migração infantil” OR “migrações na infância”) AND (“políticas públicas” OR “política governamental” OR “políticas públicas em educação” OR “políticas educacionais” OR “direito à educação” OR “educação inclusiva”), com filtros (idioma português, título) e na área da educação somente. Nesse levantamento inicial chegamos ao total de 265 achados nas bases supracitadas, sendo selecionados apenas 6 produções científicas.

No processo de escolha das pesquisas a serem coletadas e analisadas por meio da metapesquisa, iniciamos com uma leitura exploratória para identificar em um primeiro momento se o artigo científico tinha relação com a pesquisa: identificamos o título do

trabalho e da temática privilegiada. Na sequência, o trabalho escolhido passou por uma leitura seletiva, por meio dos objetivos da pesquisa apresentada. Além disso, realizamos uma leitura analítica, objetivando compreender os artigos científicos, a dissertação e a tese com a identificação dos seguintes eixos: tema, tipo de pesquisa, documentos políticos e abrangência (região/âmbito ou contexto).

Selecionamos como amostra para análise 4 artigos, 1 dissertação e 1 tese considerando o recorte temporal das produções científicas nos anos de 2017 a 2021 tendo por referência a publicação da nova Lei de Migração Nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017).

No exercício da metapesquisa proposto buscamos focar na análise dos seguintes aspectos: tema, tipo de pesquisa, compreensão dos documentos políticos e abrangência (região/âmbito ou contexto), para captar a interpretação das políticas e seus desdobramentos em diferentes contextos de pesquisa sobre migração e infância na área da educação.

Na próxima seção, apresentaremos os achados e as análises referentes à produção selecionada, na área da Educação. Optamos, especificamente no que diz respeito às fontes selecionadas para a pesquisa, ao apresentar a produção analisada, em respeito aos seus autores, identificar no primeiro momento, que a obra está sendo apresentada, o nome completo dos seus autores.

3. O que dizem as pesquisas em educação no Brasil sobre as políticas para as crianças migrantes e/ou refugiadas?

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída [...]
(SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17).

O excerto de autoria de Sarmento e Pinto (1997) nos convoca a refletir que as infâncias são plurais, ou seja, diversas, pois são atravessadas por experiências ora positivas, ora negativas nas quais muitas vezes as crianças em condição de vulnerabilidade extrema

não conseguem viver sua infância em decorrência de deslocamentos forçados ou voluntários, ou ainda por serem vítimas de tráfico de órgãos, de exploração laboral e/ou sexual. Muitas dessas crianças que migram não têm seus direitos garantidos, e por consequência ficam à margem da sociedade sendo invisibilizadas.

É por estas questões, que nesta seção nos deteremos a analisar os artigos sob o ponto de vista dos seguintes aspectos: tema, tipo de pesquisa, compreensão dos documentos políticos e abrangência (região/âmbito ou contexto). Essa é uma tentativa de identificar como os pesquisadores têm operado com os conceitos referentes à migração, educação e infância e como articulam as ideias a partir do objeto de pesquisa tendo em vista captar o que as pesquisas científicas discutem sobre as políticas educacionais e o lugar da criança migrante e/ou refugiada.

Nos quatro artigos identificamos que a temática se refere ao acesso, bem como ao direito à educação das crianças migrantes e/ou refugiadas. Além disso, todos os artigos trouxeram abordagens documentais e bibliográficas, a fim de entender o que os documentos preveem enquanto direito fundamental e o que a produção científica e autores estão se debruçando em relação às pesquisas com crianças migrantes e/ou refugiadas. Percebemos que todas as análises baseadas em documentos e bibliografias do campo levantaram questionamentos como: Por que não se cumpre o que prevê a política de migração ao nível educacional? Por que a formação de professores não se modifica para pensar a diversidade escolar? Tais questionamentos carecem de maior aprofundamento das realidades escolares, especificamente curricular, para não correr o risco de atribuir as dificuldades em incluir aos professores/as. Alguns dos artigos citam o problema na formação dos professores, mas precisamos questionar outras estruturas da educação para entender o motivo que desencadeia morosidade em colocar em prática políticas planejadas para cada contexto. Vale lembrar que, segundo Ball (2016), as políticas não são simplesmente

implementadas, elas são interpretadas e traduzidas localmente, de acordo com cada contexto. De acordo com o autor

[...] A **interpretação** é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A **tradução** é [...] atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas da aprendizagem”, bem como a produção de artefatos [...] (BALL, 2016, p. 69, grifo nosso).

Dos quatro artigos, apenas um deles apresenta o protagonismo/participação de crianças migrantes e/ou refugiadas e suas famílias, por meio de relatos e reflexões apoiados em teóricos sobre questões culturais, sociais e econômicas.

Sobre a abrangência, de região ou contexto mencionados nos artigos, percebemos a incidência da região Sudeste e Centro-Oeste, principalmente o estado de São Paulo sendo citado, tanto pelos documentos orientadores das políticas em contexto local, quanto pelas práticas com crianças migrantes e/ou refugiadas. Outras cidades como Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro e Campo Grande em Mato Grosso do Sul, são também citadas como contexto de políticas e práticas curriculares com esse público.

Todos os artigos encontrados discorrem sobre documentos da política de migração em âmbito nacional e internacional, bem como sobre o tema das políticas locais de apoio a esses sujeitos. As pesquisas destacam a trajetória inicial do tema no que se refere à educação, no entanto, identificamos poucos artigos, teses e dissertações defendidas sobre o tema, dificultando o diálogo com o referencial teórico que abrange migração, educação e inclusão. Dessa forma, entendemos tal como Messiou (2017), que as pesquisas em educação na perspectiva inclusiva precisam partir de uma abordagem colaborativa, ou seja, promover a interação com diferentes pesquisadores de outras áreas que se interessam pelo tema para ampliar os conceitos, as pesquisas e o campo. Além disso, a autora salienta para não se deter em apenas um aspecto central do sujeito, como por exemplo, a deficiência, mas entender o sujeito nas suas múltiplas dimensões, sejam elas geográficas,

econômicas, sociais, étnicas, entre outros marcadores da diferença. Quanto a esse aspecto, Deborah Esther Grajzer (2018, p. 43) corrobora com o entendimento da autora e acrescenta a necessidade de considerar

[...] a contribuição da Educação como campo de pesquisa capaz de explorar as concepções de criança e infância no mundo contemporâneo, observando as relações entre as organizações internacionais e as políticas públicas voltadas para essa população, além de analisar as razões e circunstâncias sociais e históricas que levam a esse deslocamento forçado, no qual o migrar deixa de ser uma escolha do indivíduo e passa muitas vezes a ser sua única opção de sobrevivência.

Em sua dissertação, observamos como objeto de pesquisa a infância, tomando como ponto de partida da investigação as condições de vida das crianças refugiadas e se estas têm garantidos seus direitos ou não na legislação internacional e nacional. A autora se propõe a discutir conceitos-chave como a migração infantil, refúgio, crianças refugiadas e desacompanhadas. Como fontes de consulta e análise foram identificados relatórios, legislações, cartilhas, declarações, protocolos, convenções, pareceres consultivos, estatutos e dentre outros documentos que tratam sobre a migração e o direito das crianças. Quanto à abrangência, notamos a predominância de documentos internacionais que exercem influência no contexto nacional e regional. Em sua pesquisa Grajzer (2018) adota como método a análise documental e bibliográfica para fins de compreensão e produção do conhecimento científico sobre relatórios publicados por organizações internacionais, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e complementa seu estudo com imagens das crianças refugiadas publicizadas pelo mundo.

A autora reafirma o quanto as crianças que vivem em situação de refúgio são atores em meio às migrações internacionais visto que carregam sua bagagem cultural, vivências, língua e opiniões referente a sua vida e que muitas vezes não são ouvidas nas

pesquisas. “Apesar da vasta literatura a respeito da criança e infância e dos refugiados no âmbito do direito internacional, não existem muitas informações e estudos específicos sobre as crianças refugiadas no Brasil [...]” (GRAJZER, 2018, p. 43). Acrescentamos ainda, coadunando com a autora que há poucos estudos também realizados com as crianças na área da educação, e que considerem sua voz/fala.

Vemos que as condições de infância e seus direitos são violados, maquiados ou velados. “Não há nenhuma menção ao direito à educação dos refugiados expressos na lei 9.474/1997, embora a Convenção de Genebra de 1951, em seu artigo 22, garanta o direito à educação para todos sem discriminação” (GRAJZER, 2018, p. 64-65). Ou seja, essa ausência dos sujeitos migrantes ou refugiados também são percebidas na legislação brasileira (GRAJZER, 2018).

Igualmente destacamos que o direito à educação por mais que esteja presente em diversos instrumentos legais, este não está ao alcance de todas as crianças, principalmente das que vivem em condição de migração ou refúgio.

O direito à educação é um direito inalienável e fundamental para o desenvolvimento social, portanto deve ser assegurado a todas as crianças, inclusive as refugiadas por estarem mais sujeitas a se tornarem apátridas, órfãos, serem submetidas ao trabalho infantil, abusos sexuais, tráfico de pessoas entre outras formas de violações de seus direitos. Embora o país esteja avançado em anos de obrigatoriedade da Educação Básica, ainda não é possível falarmos em uma educação para todos (GRAJZER, 2018, p.65).

No que tange a esse direito, nos diferentes trabalhos analisados, os/as autores/as destacam que o acesso à educação tem sido limitado ou dificultado. As crianças em situação de migração ou refúgio são invisibilizadas nas políticas educacionais e também não participam de pesquisas que anunciam um discurso inclusivo. Tal perspectiva inclusiva pode ser compreendida a partir das pesquisas quando se referem como

[...] fundamental para a apropriação de conhecimentos e o estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos já que ambos contribuem significativamente na formação do indivíduo, que poderá se relacionar e desenvolver por meio da interação social, permitindo assim, novas formas de agir e se posicionar no mundo (GRAJZER, 2018, p.68).

Outra pesquisa selecionada e que apresenta diálogo com o tema é a tese de Kátia Cristina Norões (2018), a qual buscou compreender as relações advindas da educação postas pelos movimentos de migrantes internacionais e quais as respostas institucionais da cidade de São Paulo. Dentre as ações elencadas, foram observadas as condições de acesso e permanência nas escolas da referida cidade. Em sua pesquisa, também identificamos documentos a nível internacional e nacional, com vistas a analisar o percurso do reconhecimento do direito à educação das crianças migrantes, na rede pública de São Paulo.

No que condiz a abrangência da pesquisa, a autora se concentra ao direito à educação de estudantes migrantes na rede pública de São Paulo. Analisou pareceres, portarias municipais, legislações nacionais e internacionais, a fim de obter um panorama ampliado que fosse além dos processos sociais que envolvem as migrações internacionais no país, e também dos processos de escolarização de crianças migrantes. Os procedimentos metodológicos utilizados centraram-se no levantamento bibliográfico e de dados e na pesquisa participante envolvendo a marcha dos imigrantes, participando de reuniões e audiências.

A autora faz um apanhado histórico do tema no Brasil e aborda as diferenças de tratamento entre os nacionais e não-nacionais tendo em vista descortinar as desigualdades sociais, estereótipos atribuídos a população migrante como ilegais, corroborando para um processo de desumanização do outro. Em suas palavras, Norões (2018, p. 105) destaca que para se ter o acesso ao “[...] processo de escolarização, enquanto direito da criança à educação e, por isso, foco de políticas públicas, a condição de clandestinidade opera como inibidora desse processo e impacta de diferentes formas na sociedade”. Diante disso, a autora discute os

mecanismos velados de exclusão quando se trata do processo de matrícula que exige inúmeros documentos para que se possa garantir a vaga. Nunes e Heiderique (2021) alegam que as crianças que vivem em situação de refúgio tendem a sofrer maior vulnerabilidade, e que essa realidade se torna um agravante pela ausência de políticas públicas que forneçam respaldo jurídico para que possam gozar de seus direitos.

Oliveira (2019, p. 6) nos fornece outros elementos importantes quando direcionamos o olhar para as redes de ensino, anunciando que

[...] oferecem poucas orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos profissionais das escolas. A barreira da língua é considerada a primeira grande dificuldade, ainda mais, se considerar que o Brasil é o único país que fala português na América. A legislação determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal (artigos 5º e 6º), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e pela Lei da Migração (artigos 3º e 4º). A Lei dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997) garante, ainda, que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino.

Seguindo as ideias de Oliveira (2020) percebemos a necessidade de os direitos das crianças migrantes e/ou refugiadas serem garantidos na prática, assim como permitir o direito de participação e opinião em diferentes espaços, e que tenham a sua identidade e cultura preservadas, valorizadas e respeitadas. Em diálogo com as autoras supracitadas, Marina Martin e Carolina Galib (2021), discorrem sobre o acesso à educação de crianças migrantes e o desafio da pandemia. As autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental, baseando-se principalmente na análise do documento da agenda 2030 sobre desenvolvimento sustentável, a respeito do objetivo 4 de inclusão e equidade na educação.

As autoras abordam a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável questionando: O que é desenvolvimento sustentável? O que se leva em conta ao considerar esse desenvolvimento?

Também discutem sobre o direito internacional à educação, com base no objetivo 4, sobre educação inclusiva e equitativa.

Outro fator de igual importância referendado no texto é o direito da criança migrante à educação, citado no artigo 28 da Convenção Internacional do Direito da Criança (1990), que destaca a igualdade de condições para o acesso à educação. Citam ainda outras leis como a Constituição Federal de (1988) e a LDB 9496 (1996), o qual já garante a educação a todos. Somado a esses instrumentos internacionais e nacionais, elencam também os impactos da pandemia na educação das crianças no Brasil, especificamente nas crianças migrantes. Segundo elas, a educação sofreu os impactos da pandemia e as crianças migrantes foram prejudicadas não só pela limitação de internet, mas pelo apoio necessário no idioma e no acompanhamento do conteúdo escolar, principalmente por necessitar de apoio familiar para realizar a maior parte das atividades e tarefas. Segundo Martin e Galib (2021, p. 107),

[...] a situação dos imigrantes em idade escolar é ainda mais preocupante, uma vez que, além das já apresentadas características familiares que podem influenciar no seu processo de aprendizagem durante o modelo de ensino remoto, esses alunos também podem enfrentar dificuldades em acompanhar o conteúdo escolar pela questão do idioma, já que muitos dos responsáveis também não são completamente fluentes no idioma português.

A partir desse panorama, as autoras refletem a necessidade de políticas públicas engajadas em eliminar barreiras de aprendizagem para crianças migrantes, ecoando principalmente sobre a cidade de São Paulo, que foi pioneira nas políticas para as crianças migrantes em âmbito nacional. Martin e Galib (2021) indicam que ainda é preciso percorrer um caminho de aprimoramento e de reflexão das políticas e das práticas pedagógicas.

Ana Paula Azevedo e Ketlin Barreto (2020) discutem sobre a criança migrante e o acesso à educação básica na rede pública municipal de ensino de Campo Grande - MS, além de fazer o mapeamento dos estudantes de tal rede. Destacamos como

principais reflexões das autoras nesse artigo o papel da escola, as análises das leis que se referem aos direitos da criança migrante e a educação inclusiva.

De acordo com as autoras, a escola

[...] se define como um lugar de grande importância, pois nela as **crianças incluídas no processo migratório podem ter a oportunidade de se relacionarem, trocarem experiências, compartilharem suas culturas, seus saberes** e assim, aprenderem uma nova língua e passarem a interagir com a nova comunidade, na qual estão inseridas (AZEVEDO; BARRETO, 2020, p. 89, grifo nosso).

Concordamos com as autoras ao indicarem a escola como um espaço de socialização, de produção de conhecimento e de compartilhamento de cultura e saberes. É nela que as crianças brincam, criam seus enredos, suas histórias, desenvolvem sua imaginação e criatividade e interagem com diferentes pares. Indicamos, por meio da leitura realizada, a falta de centralidade da infância no espaço da educação infantil, como lugar em que a criança é sujeito de direitos. Em todos os artigos analisados, observamos a predominância da escola com foco no ensino fundamental; já na dissertação não fica evidente a etapa escolar, pois a autora utiliza o termo crianças sem se ater a uma idade específica, pois analisa o objeto de estudo de forma ampliada. Na tese, o movimento de análise se concentra em estudantes migrantes na cidade de São Paulo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010), no que diz respeito à concepção da organização pedagógica, às unidades de educação infantil devem promover “[...] a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2010, p. 17). Compreendemos que esse é um espaço potencial para a diversidade ser trabalhada ao oportunizar às crianças nesse período, conhecer diferentes culturas, brincadeiras, saberes,

histórias, com o objetivo de formar cidadãos conscientes da diversidade cultural, linguística, social e econômica que os cercam.

Segundo Azevedo e Barreto (2020), é importante que mais pesquisas sobre migração e a situação da criança migrante sejam realizadas por todo país, para entender a situação em que elas se encontram e de que forma a educação pode sugerir mudanças nas políticas educacionais. As autoras analisam diferentes documentos de política sobre migração: Lei da Migração (2017), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), Constituição (1988), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) como forma de indicar a compreensão do conceito de educação inclusiva. Para Azevedo e Barreto (2020, p. 93) “[...] as escolas devem sempre estar abertas para as diferenças, tornando-se ambiente de inclusão, promovendo ações que motivem os alunos a refletirem que, apesar das diferenças, todos devem ser respeitados”.

Indicamos que refletir sobre educação inclusiva a partir da PNEEPEI (2008) é adotar um paradigma que respeita e trabalha com a diversidade humana, entendendo cada sujeito como singular, com diferentes tempos de aprendizagem, seguindo um percurso próprio. A educação inclusiva é diferente da ideia ou concepção de uma educação integradora, essa última sendo a realidade em que o sujeito participa da sociedade tendo que se adequar aos costumes e as regras. Uma educação inclusiva prevê a diferença como princípio educativo, ou seja, no caso da criança migrante, entende a sua cultura como eixo guia para práticas pedagógicas que consideram aquilo que a criança apresenta de sua bagagem cultural. Concordamos com Azevedo e Barreto (2020, p. 94, grifo nosso) ao afirmarem que

[...] é preciso pensar na escola enquanto instituição que pode transformar a sociedade por meio da **valorização das diferenças, da luta pelo respeito à heterogeneidade** e da conquista dos direitos àqueles muitas vezes

invisibilizados na sociedade. É preciso luta, resistência e perseverança, para que possamos conviver com uma sociedade mais democrática e mais acessível a todos, com políticas públicas que garantam cada vez mais direitos aos cidadãos.

Na mesma direção do tema sobre criança migrante e o direito à educação, Adriana Maria Assumpção e João Coelho (2020) apresentam uma pesquisa sobre a realidade das crianças equatorianas no Rio de Janeiro, a partir da pesquisa realizada pelo grupo Diaspotics. Outra contribuição importante do artigo trata sobre o termo de integração no espaço escolar e como a formação de professores tem se constituído nos cursos de graduação. Os autores esclarecem que o termo integração “[...] é fazer com que elas se sintam parte do grupo de estudantes e busquem formas de viver o cotidiano escolar, compartilhando experiências, trocando saberes e vivenciando momentos de aprendizagem” (ASSUMPÇÃO; COELHO, 2020, p. 179). Mesmo que as crianças migrantes tenham garantido o acesso à matrícula nas escolas, isso não é suficiente para garantir a permanência e a participação delas nas propostas oferecidas. É preciso formação e adequação curricular para a inclusão das crianças migrantes na educação básica.

Sobre a formação de professores, a pesquisa indica a fragilidade na formação de professores que contemple a diversidade, principalmente quando se deparam com as crianças migrantes, por entre outras questões, destacamos a linguística. Entretanto, sabemos que a culpa de tal mudança não pode recair sobre o professor, mas sim sobre a estrutura tradicional em que sua prática está ancorada. Por isso, é importante entender que antes da atuação dos professores, há uma rede e uma estrutura educacional que condiciona regras, padrões, avaliações, entre outros.

Mesmo com amparo jurídico que garanta o acesso à educação, diferentes abordagens precisam ser contempladas em prol da educação inclusiva, entre elas a da diversidade étnica, social, cultural, econômica, linguística, entre outras. Para Assumpção e Coelho (2020, p. 182) “[...] o tratamento das migrações como “crise migratória” na verdade, evidencia em diversos lugares do mundo,

a falta de preparo de diferentes sociedades e indivíduos para lidar com a diferença cultural”.

Colaborando com as reflexões que tratam do acesso das crianças migrantes à educação, Maria Luiza Posser Tonetto e Joseli Fiorin Gomes (2021), analisam legislações sobre o direito à educação das crianças migrantes e/ou refugiadas. Pontuam que há um aumento expressivo na quantidade de refugiados no Brasil e que há dificuldade da documentação necessária para realizar matrículas e garantir o acesso delas à educação. Indicam que “[...] dentre as barreiras encontradas, está a questão da documentação, o preconceito sofrido por essas crianças e o idioma diferente do português juntamente com a carência de programas e ações que pautam essa questão” (TONETTO; GOMES, 2021, p. 723).

Em todos os artigos analisados, a barreira linguística é um dos problemas mais evidenciados, tanto nas pesquisas de análise documental quanto no levantamento teórico e nas pesquisas em campo com crianças e familiares migrantes e/ou refugiados. Para a criança migrante, é preciso pensar alternativas de acessibilidade comunicacional, já que ela é uma cidadã com saberes e vivências que não podem ser ignorados. Não podemos considerar que pela mudança de contexto, a criança migrante e/ou refugiada é uma página em branco, sem experiências, sem relações. Pelo contrário, essas experiências podem ser ponto de partida para práticas pedagógicas respeitosas e conscientes, evidenciando a diversidade do contexto para acolher essas crianças e também seus familiares nas propostas oferecidas.

4. Considerações Finais

Esse artigo teve por objetivo compreender como a produção científica da área da Educação tem apresentado sobre a migração e infância e o lugar da criança migrante nas políticas educacionais.

A forma como é ofertada a educação deve levar em consideração as crianças como sujeito de direitos independente do status migratório e da sua documentação. Tendo como princípio os

direitos humanos, as crianças em situação de migração e/ou refúgio principalmente precisam ser amparadas e consideradas nos instrumentos normativos tanto em nível internacional, como nacional e local. Outro fator de destaque nas pesquisas analisadas que além de existirem aparatos legislativos que anunciem um discurso legal, se faz necessário garantir o acesso e permanência à educação das crianças que vivem nessa condição, em igualdade às demais e sem distinção por gênero, raça, etnia ou qualquer outro fator que as marginaliza por suas características.

Identificamos nas produções científicas que a infância migrante ou refugiada tem sido interpretada como plural e não universal, e são ressaltadas às condições de vulnerabilidade ainda maior em relação às crianças nacionais em vista dos lugares e experiências a que são expostas. Todavia, em todas as produções científicas analisadas se observa a ausência de políticas educacionais que amparem as crianças migrantes ou refugiadas e que pensem na sua inclusão social, educacional.

Observamos, com o auxílio da metapesquisa (MAINARDES, 2018) que, grande parte das pesquisas científicas citadas, descreveu os documentos políticos referentes ao direito à educação. Dentre as diretrizes internacionais, algumas apareceram com mais destaque nos textos analisados, entre os quais o da UNICEF (2016) e os relatórios do ACNUR (2016), além da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1990) e Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Nos documentos nacionais, a ênfase foi dada em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Estatuto do Refugiado (1951) e a Lei de Migração (2017). Ao acessarmos as análises empreendidas pelos/as autores/as dos documentos políticos foi possível perceber a influência de orientações internacionais em documentos nacionais e locais. Muitas das políticas nacionais não disponibilizam orientações sobre os processos de ensino e aprendizagem das crianças migrantes em contexto brasileiro.

Identificamos que ao dar o lugar de destaque à criança, repensamos a estrutura educacional tal como conhecemos hoje. É necessário refletir sobre o não lugar da criança migrante em documentos nacionais e internacionais citados pelos autores e a necessidade de novas pesquisas que tragam esse tema para o contexto atual. Sobretudo, os textos nos induzem a pensar na necessidade de discutir sobre uma agenda educativa que pense no acolhimento à diversidade e vislumbre de fato a perspectiva inclusiva para além dos textos.

Por fim, consideramos que tratar com ética as questões relacionadas à inclusão das crianças migrantes nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas requer um engajamento e um comprometimento por parte dos pesquisadores do campo. Um trabalho ético relacionado ao cotidiano das crianças migrantes requer um olhar sensível, com a indicação dos valores que sustentam e orientam a análise; requer também um rigor e honestidade com que os dados serão trabalhados. É preciso cada vez mais, tanto em artigos, quanto dissertações, teses e outras produções acadêmicas, assumirmos uma postura ética, com os sujeitos que daquele espaço fazem parte. Além disso, entendemos que todo texto que se debruça sobre os outros trabalhos científicos, tal como realizamos nesse artigo, precisa de cuidado na linguagem da redação e de uma sensibilidade ao discutir as indagações de cada pesquisa.

Consideramos que uma pesquisa ética comprometida com a realidade educacional pode e deve realizar uma análise dos seus pares com o objetivo de somar com o campo ao identificar as lacunas, obstáculos e avanços. É nesse esforço que vislumbramos futuras pesquisas sobre migração e infância na área da educação, oportunizando à criança migrante e/ou refugiada o lugar de protagonista, assim como ser visibilizada nas políticas educacionais.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete *et al.* **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; COELHO, João Paulo Rossini Teixeira. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo diaspotics. **REMHU, Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, v. 28, n. 60, dez. 2020, p. 167-185. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/remhu/a/KQGjtgPbgtbQWKVRmHPcjhC/?lang=pt>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

AZEVEDO, Ana Paula Zaikievicz; BARRETO, Ketlin Petini. A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. **TraHs**, n. 6, 2020. Disponível em: <<https://www.unilim.fr/trahs/2368&file=1>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Maguirre; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**. Brasília, DF, maio 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm>. Acesso: 17 jan. 2022.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas**: um olhar para a infância e seus direitos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina- Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e**

ignorância: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 85-98.

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no campo da política educacional:** elementos conceituais e metodológicos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MARTIN, Marina; GALIB, Carolina Piccolotto. O acesso à educação de crianças migrantes e o desafio da pandemia. **J² - Jornal Jurídico**, v. 4, n. 1, p. 097-114, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ponteditora.org/index.php/j2/article/view/346>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MESSIOU, Kyriaki. Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *In: International Journal of Inclusive Education*, v. 21, n. 2, p. 146-159, 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/loi/tied20>>. Acesso: 20 set. 2020.

MÜLLER, Verônica Regina. **Crianças em itinerância:** histórias, culturas e direitos. Vol. 4. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

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

NUNES, Maria Fernanda Rezende; HEIDERIQUE, Dominique Sendra. “A escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o protocolo da Polícia Federal”: a criança refugiada e educação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n.2, p. 662-678, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67910/37107>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 10 ago. 2019. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655/209209211283>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PÓVOA NETO, Helion. Carta as/aos leitoras/es. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 365-369, jan./jun., 2021. Universidade

Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/article/view/77869/45625>>.

Acesso em: 26 jun. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

TONETTO, Maria Luiza Posser; GOMES, Joseli Fiorin. Um filho no mundo e um mundo virado: uma análise sobre obstáculos à efetividade do acesso à educação de crianças refugiadas no Brasil.

Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 703-729, jan./jun., 2021.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/article/view/72692/45651>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MIGRANTES, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Brunna Thais Reis Sales¹
Cláudia Valente Cavalcante²

Introdução

O presente capítulo se caracteriza pela apresentação de resultados feitos a partir de um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre o período de junho a agosto de 2020, para uma pesquisa de doutorado em educação em andamento, a qual relacionou os descritores migrantes/migração, educação e a educação física. A priori o levantamento das produções acadêmicas se constituiu em identificar as pesquisas cujas temáticas se inter-relacionam com o objeto de estudo, ainda em construção, sobre práticas corporais e culturais de migrantes no estado de Goiás, a fim de identificar a história social do objeto (BOURDIEU, 1989) em questão e poder avançar a temática e contribuir para a área de conhecimento. Tem-se como objetivo identificar as produções acadêmicas produzidas no campo da Educação e Educação Física a partir dos descritores relacionados a migrantes, migração, educação e educação física e analisar, a partir do resumo, os temas, as instituições de ensino, os

¹ Graduada e Licenciada em Educação Física, pela Universo-GO. Especialista em Fisiologia do Exercício e Prescrição de Exercício, e em Psicomotricidade. Mestre e Doutoranda em Educação, pela PUC-GO. Bolsista Capes. Professora da rede municipal em Senador Canedo. brunnasales86@hotmail.com

² Professora Adjunta da Escola de Formação de Professores e Humanidades e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da PUC Goiás. Graduada em Comunicação Social, Letras e Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Coordenadora do grupo do Diretório de Pesquisa do CNPq Juventude e Educação. Contato: clavalente@pucgoias.edu.br.

anos com maior incidência de produções científicas e o nível de estudo em que estão concentradas as pesquisas.

O tema migração, e suas vertentes, ganha notoriedade e grande repercussão nas discussões sociais e acadêmicas devido a questões políticas, econômicas e culturais que incidem na sociedade por causa do número de pessoas que deixam seus países de origem por diversas razões e chegam nos países de destino.

O ato de migrar é um fenômeno natural do ser humano que vai além do deslocamento físico do corpo em relação aos espaços geográficos. Ao migrar o ser humano desloca, também, dimensões complexas da cultura individual e coletiva. Por isso, as migrações ocorrem por vários motivos, podendo ser desde a motivação em conhecer outras culturas como por perseguições ideológicas, religiosas, desastres naturais, guerras, entre outros. O Brasil, por exemplo, é conhecido como um país de migrantes, desde sua construção histórica e social (ACNUR, 2007).

Pessoas de várias partes do mundo migram suas culturas originais para de alguma forma buscar residência fixa ou temporária, sendo europeus, asiáticos e até norte e latino-americano. No entanto, atualmente, as investigações sobre pessoas que migram para o Brasil se tornaram um tema bastante relevante devido o crescente número de imigrantes que adentraram no país, em específico, a partir da década de 2010, com a diáspora Haitiana.

Desde então, o número de imigrantes aumentou consideravelmente, chamando a atenção da mídia e da sociedade para os fenômenos que a migração causa quando os espaços geográficos não possuem estruturas e políticas públicas para atender a um grande número populacional de estrangeiros que imigram ao mesmo tempo. Esse problema social tornou-se objeto de interesse e de pesquisa nas academias, ainda que de forma tímida, no contexto da Educação, mas que abre caminhos para a apreensão do objeto a partir de um olhar imprevisto. A arte da pesquisa é colocar coisas teóricas muito importantes a respeito de objetos ditos empíricos muito precisos, frequentemente menores na aparência, e até mesmo pouco irrisório (BOURDIEU, 1989).

Um dos grandes esforços da pesquisa em ciências humanas é transformar um problema social em um problema científico transformar um interesse vago e confuso por um tópico de pesquisa em operações científicas práticas (BOURDIEU, 1989). O levantamento da produção acadêmica é um dos recursos metodológicos para a construção do objeto e para conhecer e avançar naquilo que já foi construído no campo da pesquisa. Dessa forma, há o interesse em compreender e aprofundar os saberes sobre a migração/migrantes e sua relação com o campo do conhecimento que trata da cultura corporal de movimento (DAOLIO, 2010; BETTI, 1996; BRACHT, 2005), a Educação Física.

Migrante, Educação, Educação Física : balanço das produções acadêmicas

Ao iniciar uma pesquisa é fundamental delimitar a(s) categoria(s) que será(ão) investigada(s), e buscar produções científicas em grandes áreas do conhecimento para contribuir na ampliação das informações com propósito de aumentar a compreensão acerca dos assuntos e as produções acadêmico-científicas. Para Bourdieu (1989), no texto *Sociologia Reflexiva*, a pesquisa não deve ser um trabalho rígido e mecânico, mas é um ofício trabalhoso que precisa ser encarado com rigor, responsabilidade e aberto a receber novas informações que contribuam para o avanço no campo de investigação.

Dentre os princípios da pesquisa, conforme o autor, a história social dos objetos permite conhecer as disputas em torno dos objetos visto que o objeto se localiza em um campo social, portanto, ocupa um espaço dentro das hierarquias do campo e em relação a outros campos. Significa dizer que o objeto está em relação com aquilo que o circunda, isto é, com a realidade objetiva. Sua existência depende da interação que se estabelece com o todo e, para apreendê-lo, é necessário estudá-lo em conjunto com os elementos que o relaciona. Ao invés de analisar, intensamente, uma pequena parte que apresenta grande valor na relação com um

determinado campo. Nesta perspectiva, os objetos ocupam posições diferentes dentro dos campos, o que lhes conferem simbolicamente, ou não, legitimidade e prestígio. Os iniciantes no campo da pesquisa devem saber da história dos objetos que investiga (BOURDIEU, 1989).

Desse modo, a revisão de literatura, que consiste em revisitar os registros disponíveis sobre as categorias aqui estudadas, tais como em documentos impressos, livros, artigos, teses e outros (SEVERINO, 2016) permite apreender a história social do objeto e as disputas no campo investigado. Sua importância se dá pela delimitação dos temas estudados, localizando o estado do conhecimento acerca das categorias e a contribuição para elaboração de novas pesquisas.

A pesquisa se deu em duas etapas: a primeira foi procurar os trabalhos que apresentam os descritores migrantes/migração, educação e educação física, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física. Não foi delimitado ano das produções, pois viu-se a necessidade de conhecer as pesquisas já realizadas sobre os temas. A segunda etapa constituiu-se na leitura dos resumos para identificar do que se tratava o objeto de estudo dos trabalhos encontrados.

Os resultados da primeira etapa foram organizados em forma de tabelas extraindo os seguintes dados: os títulos das produções, os nomes dos autores, o ano das publicações, os níveis de ensino, as instituições promotoras e, o último quadro, traz os Programas de Pós-Graduação (em Educação e em Educação Física) realizadas as pesquisas. Em seguida, os resultados da segunda etapa serão apresentados os objetos de estudos e as palavras-chave das produções encontradas, em forma descritiva.

Após, a conclusão das duas etapas os trabalhos encontrados foram (re)agrupados para identificar quantos e quais fazem relação entre os três descritores aqui pesquisados, simultaneamente.

Mapeamento das produções acadêmicas (2009-2019)

O Quadro 1 refere-se aos nomes das produções científicas realizadas no nível de doutorado (teses) em Programas de Pós-Graduação em Educação, junto aos autores, anos e instituições de ensino superior das defesas. Os descritores utilizados foram *migrantes e educação*.

Quadro 1. Teses sobre migrantes e educação em Programas de Pós-graduação em Educação

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	IES
1. Escola alegria de saber: uma escola brasileira no Japão (1995-2011)	BRITO, Cláudia Regina de	2012	UFSCar
2. No vai e vem da esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e dos aprendizados populares no Nordeste brasileiro	SILVA, Verônica Pessoa de	2014	UFPB
3. O “eu” confronta o “outro” : o que (re) velam as manifestações de brasileiros sobre haitianos nas mídias e redes sociais digitais	GUIMARÃES, Maristela Abadia	2017	UFMG
4. “Mas podia ter coentro”: crianças migrantes e trajetórias que se encontram...	TEIXEIRA, Mônica de Carvalho	2018	UFJF
5. A prática solidária luterana, no sínodo Mato Grosso IECLB, MT: dimensões teológica e pedagógica	WITTER, Teobaldo	2019	UFMT

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Brito (2012) analisou as instituições escolares brasileiras localizadas no Japão construídas para atender à demanda de escolarização dos descendentes de imigrantes brasileiros. As palavras-chave foram: instituições escolares; migrações; dekassegui. Silva (2014) buscou entender as relações de causa e efeito entre as aproximações conceituais das categorias migração e trajetórias de vida marcadas pela experiência da migração. As palavras-chave utilizadas foram: migração; saberes; aprendizagens; educação popular.

Guimarães (2017) investigou as condições de existências dos migrantes haitianos no Brasil, entre 2010-2016, a partir de

manifestações de brasileiros nas redes sociais, tais como: Facebook e Twitter, e nos portais de notícias, como: G1, Folha de São Paulo e UOL, como foco no racismo. Nesse trabalho foram utilizadas as palavras-chave: migração haitiana; pensamento social brasileiro; mídias e redes sociais; racismo; e condições de existências. Teixeira (2018) investigou a forma que as crianças migrantes se relacionam com o espaço que lhe é ofertado no município de Itaboraí, cujo objetivo se delimitou em dialogar com os estudos da infância e com questões referentes aos estudos da identidade e diferenças. As palavras-chave utilizadas foram: criança migrante; protagonismo infantil; e espaço ofertado. A proposta da tese de autoria de Wintter (2019) se propôs a estudar a prática solidária da comunidade no Sinodo, no Mato Grosso, fundamentada nas dimensões teológicas e pedagógicas. Foram utilizadas as palavras-chave: educação; escola; comunidade luterana; migração; direitos humanos.

O Quadro 2 refere-se aos nomes das produções científicas realizadas no nível de mestrado em Programas de Pós-Graduação em Educação, seguido dos nomes dos autores, anos e instituições de ensino superior das defesas. Os descritores utilizados, também, foram *migrantes* e *educação*.

Quadro 2. Dissertações sobre migrantes e educação em Programas de Pós-graduação em Educação

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	IES
1. Memória de migrantes: onde viver o fazer faz o saber	MARZARI, Marilene	2004	PUC-GO
2. O direito ao grito: os múltiplos espaços tempos do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados	GIRELLI, Danielle Piontkovsky	2006	UFES
3. Migração, escolarização e os alunos de educação de jovens e adultos	MOREIRA, Dayse Aline	2007	PUC-SP
4. Trabalho, alfabetização e inclusão social: trajetória de migrantes inseridos na comunidade do Areião-Guarujá/SP	CACEMIRO, Zulmira Ferreira de Jesus	2008	Unisantos
5. Embaçamento de fronteiras: o rural e o urbano encontram-se no espaço escolar	BENIZ, Beatriz Gomes Magalhães	2009	UFJF

6. Trabalho, Divertimento e Escola: Elementos da história da infância em São Luis de Montes Belos – Go	SOUZA, Flavia Pereira de	2009	UFG
7. A reinvenção da escola: história, memórias e práticas educativas no período colonizatório de Sinop – MT (1973-1979)	ROHDEN, Josiane Brolo	2012	UFMT
8. Escola, colonização e formação da identidade do colono: história e memórias da terra prometida de Alta Floresta – MT (1976-1982)	PERIN, Clailton Lira	2015	UFMT
9. Aprendizagens da lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT	EICHHOLZ, Gerda Langmantel	2015	UFMT
10. Vivências e memórias: a cultura escolar da Escola Rural Mista Municipal Santo Antonio em Tangará da Serra – MT (1965 – 1983)	BECK, Kátia Maria Kunntz	2015	UFMT
11. Um percurso do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICS) nas escolas públicas municipais de ensino fundamental – anos iniciais de Toledo/PR	NAKAMURA, Dulce Alves da Silva	2016	UniOeste
12. A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa: limites, desafios e possibilidades	PONCHECK, Dione do Rocio	2018	UTP
13. “Nem lá, nem cá”: experiências migratórias na juventude e os desafios do retorno	MARTINS, Nelson César	2019	UFG

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Marzari (2004) buscou conhecer como os sertanejos ensinavam e aprendiam ao longo da história de formação da sociedade barragense cuja construção foi devida ao processo de migração, principalmente por nortistas e nordestinos, entre 1920 e 1970. As palavras-chave usadas foram: cultura; educação; sertão; sertanejo; emigração. Guirelli (2006) buscou traduzir os momentos vividos nas redes de saberes fazeres tecidas e compartilhadas pelos alunos migrantes no cotidiano de uma escola pública, buscando problematizar as marcas nos currículos diante das relações de vida estabelecidas com os contextos do cotidiano dos alunos. As

palavras-chave utilizadas foram: alunos migrantes; marcas; cotidiano; e currículo.

Moreira (2007) teve como objetivo realizar um perfil dos alunos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), confrontando com as características dos alunos que estavam matriculados na séria inicial e na fase final do ciclo II do Ensino Fundamental. Foram utilizadas as palavras-chave: educação de jovens e adultos; migração; alunos. Cacemiro (2008) investigou as condições de sujeitos que frequentam a alfabetização não-escolar dentro de uma comunidade de migrantes numa favela do município em São Paulo. Utilizou as palavras-chave: alfabetização de jovens e adultos; experiência educacional “não escolar”; trabalho e educação; trajetórias de migrantes; inclusão social.

Beniz (2009) abordou os deslocamentos, as narrativas e as representações de alunos na escola, tendo como referência os agenciamentos teóricos instituídos por filósofos de pensamento nômade. Foram utilizadas as palavras-chave: espaço; espaço escolar; alunos migrantes; relação rural-urbano. Souza (2009) investigou permanências e transformações na educação infantil, por meio da análise de relatos de memórias de infância de três gerações de migrantes mineiros residentes em São Luís de Montes Belos. As palavras-chave utilizadas foram: história; memória; infância; trabalho; divertimento; escola.

Rohden (2012) objetivou compreender como foi organizado o sistema educacional da primeira escola na cidade de Sinop, no Mato Grosso, durante o período de sua colonização, discutindo os valores e normas, inferindo sobre os costumes, práticas, tradições culturais mantidas e repassadas pela escola. As palavras-chave do trabalho são: história da educação; colonização; cultura escolar; Mato Grosso; Sinop. Perin (2015) analisou a relação existente entre a escola e a colonização no interior da formação dos migrantes no processo de construção do município de Alta Floresta, no Mato Grosso. Foram utilizadas como palavras-chave: educação; colonizador; cultura escolar; história da educação.

Eichholz (2015) realizou sua pesquisa para compreender como se estabeleceram as relações entre os saberes e fazeres dos professores e os saberes e fazeres que, em uma perspectiva intercultural, é evidenciada a partir dos alunos, podem qualificar a prática pedagógica na perspectiva das histórias e culturas dos povos indígenas na escola. As palavras-chave usadas foram: educação; lei 11.645/08; cultura indígena; interculturalidade. Beck (2015) analisou as representações de escolarização da infância na cultura escolar de uma escola criada no espaço rural, conhecido como “Reserva”, durante o período de colonização de Tangará da Serra-MT. Foram utilizadas as palavras-chave: cultura escolar; escola rural; memória; Tangará da Serra-MT.

Nakamura (2016) buscou investigar o uso e o processo de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino das escolas públicas municipais, em Toledo, Paraná. A autora utilizou as palavras-chave: educação; tecnologia; conflito geracional. Poncheck (2018) teve como objetivo compreender em que medida a Política Pública de Educação, por meio de ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender as necessidades apresentadas pelos migrantes haitianos enquanto meio capaz de possibilitar melhores condições de vida e sobrevivência no Brasil. Martins (2019) analisou a experiência migratória e os desafios do retorno à sociedade brasileira e ao sistema escolar de três migrantes brasileiros que viveram na Irlanda do Norte e no Reino Unido.

O Quadro 3 refere-se aos nomes das produções científicas realizadas nos níveis de mestrados e doutorados em Programas de Pós-Graduação em Educação, seguido dos nomes dos autores, anos e instituições de ensino superior das defesas. Os descritores utilizados foram migrantes e educação física.

Quadro 3. Teses e dissertações sobre migrantes e educação física em Programas de Pós-Graduação em Educação

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	NÍVEL	IES
1.(Re)contando histórias: o ambiente tematizado a partir dos itinerários de vida	LISBOA, Cassiano Pamplona	2007	Dissertação	UFRGS

2.Farias Brito, um filósofo brasileiro: vida, pensamento e críticas historiográficas	FILIZOLA NETO, Júlio	2008	Tese	UFC
---	----------------------	------	------	-----

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Lisboa (2007) abordou os modos pelos quais o espaço é (re)significado em função do deslocamento de um lugar para o outro e da passagem do tempo, experimentada em um mesmo lugar. As palavras-chave utilizadas foram: educação ambiental; memória; migração; espaço. Filizola Neto (2008) tratou como objeto de estudo o itinerário da vida de Raimundo de Farias Brito, problematizando sua biografia com o significado das ideias filosóficas no final do Brasil Império e início do Brasil República. Foram utilizadas as palavras-chave: biografia; filosofia brasileira; história da educação.

O Quadro 4 refere-se aos nomes das produções científicas realizadas no nível de mestrado e doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física, seguido dos nomes dos autores, anos, instituições de ensino superior e os programas de pós-graduação das defesas. Os descritores utilizados foram *migração e educação física*.

Quadro 4. Teses e dissertações sobre migração e educação física Programas de Pós-Graduação em Educação (EDU) e em Educação Física (EF)

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	NÍVEL	IES
1. Imigrantes bolivianos em São Paulo= a praça Kantuta e o futebol	ALVES, Ubiratan Silva	2011	Tese	Unicamp
2. Educação do corpo e vida associativa = as sociedades ginásticas alemãs em São Paulo (fins do século XIX, primeiras décadas do século XX)	QUITZAU, Evelise Amgarten	2011	Dissert.	UEC
3. Ensino primário e Matemática dos imigrantes e descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907)	CASTELLUBER, Arildo	2014	Tese	UFES
4. Artes marciais chinesas: histórias de vida de mestres brasileiros e as tensões entre a tradição e o modelo esportivo	TRALCI FILHO, Marcio Antonio	2014	Dissert	USP
5. Organização e qualidade de programas para o	NOGUEIRA, Maressa	2014	Dissert.	SP

Fonte: elaborado pela autora

Alves (2011) estudou os significados da prática do futebol pelos bolivianos na cidade de São Paulo na praça Kantuta, as figurações sociais, as relações de poder, a diferenciação e as redes de interdependência relacionadas a esta prática. Foram utilizadas as palavras-chave: imigrantes bolivianos; futebol; etnologia; Praça Kantuta. Quitzeu (2011) buscou compreender e analisar as práticas da ginástica como forma específica de educação do corpo e como elemento cultural a ser preservado nestas associações no período que compreende desde a segunda metade do século XIX até a Segunda Guerra Mundial. As palavras-chave utilizadas foram: migração alemã; ginástica alemã; ginástica; sociedade.

Castelluber (2014) descreveu o cenário da imigração germânica no século XIX, trilhou o caminho da educação por meio de educadores e das comunidades na Colônia de Santa Leopoldina, no Espírito Santo, considerando 50 anos a partir do início da imigração (1857-1907). As palavras-chave utilizadas foram: estudo e ensino; história; migração. Tralci Filho (2014) discutiu o conceito de tradição e a importância do campo das artes marciais chinesas (Kung Fu) no Brasil. Foram utilizadas as palavras-chave: artes marciais; campo esportivo; história oral; Kung Fu; maestria; tradição. Nogueira (2014) descreveu a estrutura organizacional da maratona aquática no Brasil, com referências aos aspectos de administração do sistema esportivo, ao sistema de desenvolvimento e suporte para atletas e técnicos da maratona aquática, e, também, verificou a qualidade dos programas de detecção, seleção e promoção dos talentos esportivos (DSPTE) na maratona aquática no Brasil com relação à estrutura, processos e resultados. As palavras-chave utilizadas foram: alto rendimento; gestão da qualidade; maratona aquática; talento esportivo.

Em síntese, para os descritores migrantes e educação foram encontradas 05 teses de doutorado entre os anos 2012 a 2019, produzidas em instituições de ensino superior pública. Utilizando

os mesmos descritores foram encontradas 13 dissertações de mestrados entre os anos 2004 a 2019, sendo que 09 foram produzidas em instituições de ensino superior pública e 04 em instituições de ensino superior privada. Totalizando 18 produções científicas relacionando as buscas entre migrantes e educação.

Ao utilizar os descritores migrantes e educação física, foram encontrados dois trabalhos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, uma dissertação em 2007 e uma tese em 2008, sendo que ambas foram produzidas em instituições de ensino superior pública. Não foram encontradas produções científicas, com os citados descritores, nos Programas de Pós-graduação em Educação Física.

Utilizando os descritores migração e educação física foram encontrados cinco trabalhos, duas teses de doutorado, uma produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação e outra no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, em 2014; e três dissertações de mestrados produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, entre 2011 e 2014. Totalizando 05 produções científicas ao buscar a relação entre migração e educação física.

Ao final, na relação de busca entre os descritores mencionados foram encontradas 25 produções científicas, entre os anos de 2004 a 2019. As instituições de ensino superior com maior número de produções foram da rede pública federal. Sobre os níveis de ensino 08 pesquisas são de doutorados e 17 pesquisas são do mestrado. Em relação aos Programas de Pós-Graduação 21 produções se concentram na área da Educação e 04 produções foram realizadas na área da Educação Física.

Dos 25 trabalhos encontrados somente 03 fazem relação entre os descritores migração/migrantes, educação e educação física, são eles Alves (2011), Quitzau (2011) e Tralci Filho (2014).

Alves (2011), em sua tese, relacionou os imigrantes bolivianos que vem para o Brasil com a perspectiva de melhorar de vida através do esporte, traçou o objetivo de estudar os significados da prática do futebol pelos bolivianos na cidade de São Paulo, na praça Kantuta, as figurações sociais, as relações de poder, e diferenciação e as redes de interdependência relacionadas a esta prática. Utilizou

o método etnográfico, através de observações, questionário, entrevistas e conversas com 72 jogadores de futebol bolivianos. O autor percebeu que existe uma rede de poder em torno dos jogadores e dos dirigentes dos times. Normalmente os donos dos times são os empregadores dos bolivianos nas empresas do ramo da costura em uma relação trabalhista no nível informal, em condições vulneráveis, exploratória e desumanas. Os bolivianos que chegam no Brasil não são refugiados, mas, buscam melhores condições de vida através do trabalho e pelo amor ao futebol.

Quitau (2011) em sua tese de mestrado descreve as colônias alemãs imigrando a cultura da ginástica para São Paulo, no século XIX. Objetivou compreender e analisar a presença da ginástica como forma de educação do corpo em sociedades ginásticas fundadas por imigrantes alemães em São Paulo, no final do século XIX até a Segunda Guerra Mundial, e que tiveram estreita relação com o cultivo e a manutenção da germanidade. Foi realizada a pesquisa bibliográfica através de atas de reuniões, jornais, periódicos e documentos sobre o *Sport Club Germania*. Percebeu que a chegada das colônias alemãs foi vista com grande idolatria à ginástica e ao seu fundador F. Jahn como forma de manter a saúde e como meio de preservar a cultura alemã viva no território estrangeiro. Porém, com o desenrolar da Alemanha Nazista, na Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro é pressionado para se posicionar oficialmente contra o nazismo o que inicia uma minimização das expressões germânicas no Brasil, forçando o espírito nacionalista brasileiro.

Tralci Filho (2014) discute o conceito e a importância da tradição no campo das artes marciais chinesas. Utilizou a revisão de literatura a respeito da relação entre mestre-discípulo, tradição e autoridade, as histórias orais de vida de cinco mestres brasileiros, discípulos de chineses e as transformações que a história do Kung Fu sofreu ao longo do século XX, que acabou até na migração de mestres para o Brasil. Por unanimidade, os participantes da pesquisa consideram a tradição elemento fundamental para o Kung Fu, porém há dois discursos distintos: um enfatiza os conteúdos simbólicos e filosóficos

resistindo ao tecnicismo e à competitividade das manifestações esportivas; e o outro pontua questões que permearam as artes marciais chinesas nas relações dominantes da política e cultura que sofreram em momentos da história.

Os três trabalhos mencionados apresentam relação entre os três descritores pesquisados. O primeiro traz uma pesquisa sobre a exploração trabalhista dos bolivianos que vieram para o Brasil em busca de melhores condições de vida apostando no futebol como forma de ascensão social. O segundo expõe uma pesquisa sobre a imigração de colônias alemãs para o território brasileiro, cujo objetivo era conservar a cultura germânica, através da ginástica e da educação do corpo. E o terceiro trabalho apresenta a importância da tradição do Kung Fu e a migração de mestres chineses para o Brasil.

Considerações finais

Considera-se importante conhecer as produções científicas sobre a relação entre os temas pesquisados devido ao crescente fluxo de migrações internacionais no território brasileiro. A quantidade de pessoas imigrando para o maior país da América do Sul passou a chamar a atenção dos representantes, da mídia e da sociedade brasileira.

Entre os anos 2010 a 2018, foi registrado mais de 700 mil imigrantes no Brasil vindos, especialmente, da Venezuela, Haiti e Colômbia despertando a noção de desafio e a busca por políticas públicas migratórias mais avançadas por parte dos gestores governamentais (BRASIL, 2019).

Assim, a partir do resultado do presente trabalho nota-se a necessidade de novas buscas e aprofundamentos científicos sobre a relação da educação física com os migrantes partindo do propósito de avançar os conhecimentos na área da Educação. Portanto, é pertinente a realização de novas leituras e elaboração de projetos para compreender a relação dos imigrantes e práticas

corporais e a interface com a educação dentro de um novo processo de socialização e sociabilidade na condição de migrante.

Referências

- ACNUR. **Refúgio, Migrações e Cidadania**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-02_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf>. 2007. Acesso em 01 de set de 2020.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>. 2020.
- BRASIL. **Ministério da Justiça e segurança pública**. Secretaria Nacional de Justiça. Refúgio em números - 3ª edição. Disponível em <<https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>> Acesso em 01 de set de 2020.
- BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus corporis**. Rio de Janeiro. v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Sociologia Reflexiva. In: _____. **O poder simbólico**. Editora Bertrand Brasil. 1989.
- BRACHT, Valter. Cultural corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In.: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Modalidades e metodologias de pesquisa científica. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 124-135.

HÁ UM CAMPO DE ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO E MIGRAÇÕES EM GOIÁS? O DESENVOLVIMENTO DE UMA ÁREA DE PESQUISA

Rômulo Sousa de Azevedo¹

1. Introdução

O campo da pesquisa educacional é vasto. Com um rápido acesso ao *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, essa abrangência é confirmada. São grupos de trabalho – GTs, que investigam 23 temas, como Didática; História da Educação; Estado e Política Educacional; Educação Popular; Educação Especial; Educação Ambiental e Currículo. Para além da abrangência, a consulta aos GTs da ANPED indica a complexidade do campo educacional.

A pesquisa em educação não é estática, ao contrário, muda conforme a sociedade muda, pois a escola, fazendo parte da sociedade, acompanha movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente. Não por menos, sendo o ato de ensinar uma prática social, os cursos de formação docente sofrem expressivas modificações ao longo da história. Os professores estão inseridos em uma estrutura de sociedade que norteia sua prática educativa, e conseqüentemente, sua formação (CUNHA, 2013).

Assim, não é possível isolar as relações, os acontecimentos e os fenômenos que ocorrem no meio social, da escola e daqueles que trabalham nela. Como consequência, alguns temas de pesquisa educacional que sequer eram imaginados alguns anos atrás, agora

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e técnico-administrativo no Instituto Federal de Goiás. Contato: romulo.sousadm@gmail.com

congrega uma série de investigadores, e ainda assim, os estudos educacionais não esgotam suas possibilidades.

Para esse texto, abordarei uma área de estudo que, apesar de estar em seus primeiros passos, já reúne um grupo de pesquisadores em torno. Refiro-me à pesquisa sobre educação e migrações internacionais. Ao tratar desse campo, não me concentro nas pesquisas sobre escolas étnicas, criadas entre os séculos XIX e XX. É uma área da História da Educação. Aqui, me atendo especificamente à migração internacional contemporânea, predominantemente a migração ocorrida a partir de 2010, com foco nos refugiados e imigrantes. Para melhor compreensão, vale aprofundar algumas concepções.

O Glossário de Migrações da Organização Internacional para Migração – OIM (2009, p. 33) define *imigração* como “Processo através do qual estrangeiros se deslocam para um país, a fim de aí se estabelecerem.” Ou seja, imigrante é aquela pessoa que se desloca de seu país para outro por intenções variadas, e envolve a transposição de fronteiras internacionais. Para além dessa definição, há ainda uma outra do Glossário que é importante destacar aqui, a de *fluxo migratório*.

De acordo com o Glossário (OIM, 2019), fluxo migratório se trata do movimento de imigrantes que se deslocam com ou sem autorização, de um país para outro. O fluxo ocorre por vários motivos, desde questões econômicas a situações de refúgio. Por essa definição, podemos alargar nosso entendimento sobre a figura do imigrante para dizer que, além de ser aquela pessoa que se desloca de um país para outro, a imigração é, teoricamente, voluntária e pode ser motivada por questões econômicas, como a busca por melhores oportunidades de trabalho.

A definição de fluxo migratório traz outra informação que nos interessa. Para além da figura do imigrante há também a figura do refugiado, que em seu escopo, comporta uma outra natureza pois o próprio motivo de migrar também muda. A migração deixa de ser voluntária e passa a ser forçada. A Lei de refúgio brasileira, Lei

nº 9.474 de 1997, também conhecida como Estatuto dos Refugiados, traz a seguinte definição:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – não tendo necessidade 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 à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.”
(BRASIL, 1997, p. 1).

Feita as definições, delimitarei agora os rumos de minha reflexão. O presente texto tem como objetivo compreender a presença de crianças e adolescentes imigrantes e refugiados em escolas de Goiás e a partir disso, refletir sobre o desenvolvimento da área de pesquisa sobre educação e migrações internacionais no estado. Assim, nosso recorte se dará na educação básica, especificamente: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Buscamos por esse objetivo mostrar que a área de pesquisa em educação e migração não somente é recente, mas tem possibilidade de se desenvolver de forma exponencial por estudar uma realidade que cada vez mais tem se tornado comum na educação brasileira. Justifica-se aí minha opção por apresentar o contexto de Goiás, pois não se trata de um estado com tradição histórica em receber imigrantes ou refugiados como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul ou Paraná, ou ainda, não se trata de um estado que faz fronteira com outros países. Se trata sim, de um Estado que apesar de não ter essas características, tem recebido um contingente a cada ano maior de pessoas provenientes de fluxos migratórios.

Outra justificativa por adotar essa abordagem é mostrar para futuros pesquisadores que venham a investigar o tema no estado, que há um contexto concreto sobre o qual se debruçar, que não é preciso começar sem respaldo e embasamento de dados. Quando

inicie meu estudo sobre o tema, ainda em 2016, havia pouco material sobre educação e migração a nível nacional e quase nenhuma produção sobre Goiás. Tal realidade tem mudado. Nesse texto, meu esforço é esboçar um painel que ajude pesquisadores a entender de onde partirão ao começar seus estudos. Apresentar dados e informações que possam dar a eles um cenário concreto.

O método adotado se detém no materialismo histórico-dialético, na perspectiva histórico-crítica, em que me pauto, principalmente, no referencial teórico da pesquisadora Maria Helena Souza Patto. Nesta perspectiva, a escola de forma particular, e a educação de forma abrangente, é analisada em suas determinações histórico-sociais, uma vez que faz parte de uma sociedade intrinsecamente desigual, com mazelas que se (re)produzem na instituição sob diferentes modos. Nesse sentido, as contradições presentes na sociedade de classes, estão também na escola, nas relações entre crianças, pais e professores (PATTO, 2000).

No caso deste estudo, a perspectiva histórico-crítica auxilia a mostrar que o tema da educação e migração em Goiás é uma realidade social concreta; que há fatores históricos, sociais e políticos, que geram essa demanda para a escola, principalmente para a escola pública; e que é um tema que deve ser compreendido em uma camada mais profunda e não somente no que está aparente. Por exemplo, aparentemente, falar de educação para crianças imigrantes e refugiadas em Goiás pode não fazer sentido, por, em uma análise superficial, não haver uma tradição histórica na recepção desse público, como há em São Paulo, ou, aparentemente, o público que demanda a educação em Goiás se restringe a crianças que provêm de países estáveis, e que por isso, estão em escolas particulares e não representa um tema do setor público.

A metodologia aplicada é a pesquisa documental, com a interpretação de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, obtidos pelo Censo Escolar. Os dados analisados são de 2010 e 2019. Escolhi essa linha temporal primeiro, por considerar a migração haitiana para o Brasil ocorrida em 2010, devido a um forte terremoto que sobreveio ao

país e, segundo, porque nos anos posteriores, o Brasil recebeu refugiados sírios, afegãos, venezuelanos. A análise será feita a partir da Plataforma do Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO/UNICAMP, que disponibiliza os dados do INEP de forma sistematizada.

Após a apresentação e análise dos dados, trarei um panorama de trabalhos, pesquisadores e grupos que têm se dedicado a pensar o tema migratório na educação, em Goiás. Apesar do pouco tempo de atuação, o movimento de pesquisadores no estado tem resultado na produção de artigos, dissertações e livros. Por fim, faço as considerações finais com uma reflexão sobre o futuro desse, ainda novo, campo de estudo.

2. O que os dados revelam

A partir de agora, será apresentada a análise dos dados. Para melhor compreensão, o tópico foi dividido em duas partes. No subtópico 2.1, a interpretação dos dados é referente ao ano de 2010, e no 2.2, a interpretação será sobre os dados de 2019 para, em seguida, realizar uma discussão entre os dois anos apontando diferenças de um ano para outro.

2.1 Educação e migração em Goiás: o ano de 2010

Segue abaixo análise dos dados sobre as matrículas de crianças, provenientes de fluxos migratórios internacionais, em escolas do estado de Goiás, com referência ao ano de 2010.

Imagem 1. Matrículas escolares em Goiás/2010



Fonte: Imagem retirada do Banco Interativo – NEPO/UNICAMP

Na primeira imagem, temos os dados de matrículas de imigrantes e refugiados em escolas do estado de Goiás. O Núcleo de Estudos de População 'Elza Berquó (NEPO) organizou os dados considerando as seguintes etapas da educação: educação infantil; ensino fundamental I e II; ensino médio, educação de jovens e adultos e cursos técnicos. Assim, no quantitativo total, havia em 2010, no estado de Goiás, 974 matrículas. Referente ao foco de nosso estudo, detalhamos no quadro abaixo com as etapas da educação básica com mais matrículas:

Quadro 1. Matrículas por etapa da educação básica/2010

Etapa da Educação Básica	Quantidade de matrículas
Ensino fundamental I (1º ao 4º ano)	353
Educação Infantil	287
Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano)	213
Ensino Médio	67

Fonte: Elaboração do autor com os dados do Censo Escolar/NEPO/UNICAMP

Apesar de em 2010 o Brasil começar a vivenciar o fluxo migratório em massa de haitianos, até então, esse fluxo não havia alcançado o Estado de Goiás. O que não significa que a presença de crianças de outros países já não fosse uma realidade, conforme é demonstrado no quadro acima.

Nos parece também que o principal público em 2010, nas escolas, é composto mais por crianças imigrantes, e em menor quantidade, por crianças refugiadas. Das 57 nacionalidades com

crianças matriculadas em escolas goianas, apresentamos no quadro abaixo os dez primeiros países com a maior quantidade:

Quadro 2. Nacionalidade das crianças matriculadas/2010

País de Origem	Quantidade de crianças
Estados Unidos da América (EUA)	414
Portugal	75
Espanha	72
Japão	70
Bolívia	37
Inglaterra	34
Argentina	28
Bélgica	28
Peru	22
Itália	20

Fonte: Elaboração do autor com os dados do Censo Escolar/NEPO/UNICAMP

Junto a esse dado, outro importante é em relação ao tipo de estabelecimento escolar em que ocorreram as matrículas. 590 matrículas se concentraram no ensino privado, enquanto no ensino público municipal o número era de 283 e no ensino público estadual de 101 matrículas. Tais dados corroboram com as origens das crianças e adolescentes, que são, sobretudo, de países europeus, além de Estados Unidos e Japão. Ou seja, até 2010, antes dos fluxos migratórios de haitianos, sírios, venezuelanos, o tema migratório apesar de presente, ainda não demandava atenção da educação pública em Goiás.

Uma outra inferência pode ainda ser feita, no sentido de afirmar que as crianças, ao migrarem com suas famílias, estariam na condição de imigrantes econômicos, ou seja, que migram por melhores oportunidades de trabalho ou por transferência de empresas com filiais no país. Claro, não se pode considerar apenas essas duas possibilidades em uma migração econômica. Até mesmo casos em que a migração ocorre por motivo de estudo ou reunião familiar, o componente econômico se torna relevante para os imigrantes e para a sociedade de destino (LUSSI, 2015).

Por fim, o ano de 2010 fornece um dado que também nos auxilia a compreender o fenômeno migratório: a localização das crianças. Apesar das cidades com maior concentração se fixarem entre Goiânia (391 matrículas); Anápolis (112 matrículas); e Aparecida de Goiânia (57 matrículas); cidades interioranas também receberam crianças de outros países nas escolas locais, como: Jaraguá (23 matrículas); Inhumas (19 matrículas); Uruaçu (10 matrículas); Goianésia (08 matrículas). Ao todo, 111 municípios tiveram a presença de pelo menos uma criança imigrante/refugiada na escola local.

2.1 Educação e migração em Goiás: o ano de 2019

Feita a interpretação dos dados de 2010, será feita agora a interpretação dos dados de 2019, e apontadas as diferenças que ocorreram de um período para o outro. A imagem abaixo fornece um panorama inicial dessas diferenças:

Imagem 2. Matrículas escolares em Goiás/2019



Fonte: Imagem retirada do Banco Interativo – NEPO/UNICAMP

O que chama atenção de imediato na imagem, é o total de matrículas no ano de 2019: 3.115. Tendo como referência o período de 2010-2019, o aumento de matrículas de imigrantes e refugiados em Goiás foi de 219%. É possível inclusive perceber na própria imagem, esse quadro evolutivo por meio do gráfico que aponta, ano após ano, um crescimento nas matrículas, havendo apenas um

decréscimo em 2014 e 2016, mas ainda assim, inferior se comparado com o aumento quantitativo nos demais anos.

Em comparação com 2010, houve em 2019 uma mudança quanto à etapa da educação básica que predomina às matrículas:

Quadro 3. Matrículas por etapa da educação básica/2019

Etapa da Educação Básica	Quantidade de matrículas
Ensino fundamental II (5º ao 9º ano)	1.383
Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano)	786
Ensino Médio	418
Educação Infantil	253

Fonte: Elaboração do autor com os dados do Censo Escolar/NEPO/UNICAMP

Se em 2010, a primeira etapa do ensino fundamental foi a predominante na quantidade de matrículas, há uma inversão no período de 2019, em que a segunda etapa, que anteriormente estava na terceira posição, passou a figurar em primeiro. Outra diferença ocorre na mudança de posição da educação infantil. Se em 2010, foi a etapa que menos houve matrículas, em 2019 passou a ser a segunda etapa nesse segmento. Por sua vez, o ensino médio teve um decréscimo de 418 matrículas em 2010, para 67 matrículas em 2019.

Esse aumento no quantitativo aponta para a transformação que ocorre no trabalho docente. Isso porque, os profissionais da educação passam a lidar com um público que até então não fazia parte da realidade escolar. Essa é uma situação que, já em 2010, carecia da atenção dos cursos de formação de professores. Claro, 974 crianças em todo o Estado é um número baixo, mas como se pode perceber com o dado de 2019, a tendência é que a cada ano a proporção de crianças imigrantes e refugiadas aumente exponencialmente, e para um professor que até então não imaginava atuar nesse contexto, fica um desafio para o qual não foi preparado:

O curso de pedagogia por exemplo, é, dentro das licenciaturas, aquele que receberá maior demanda para o ensino às crianças imigrantes e refugiadas, uma vez que o quadro 3 aponta a predominância desse público no ensino fundamental, no caso do

pedagogo, principalmente na primeira etapa, e também na educação infantil. Isso não isenta, entretanto, que os demais cursos de licenciatura repensem sua formação para com os futuros professores. Por exemplo, há um movimento no Brasil, de aproximadamente dez anos, para a formação de professores especializados no ensino de PLAc – Português como língua de acolhimento (SILVA; COSTA, 2020). Conforme enfatiza Cunha (2013, p. 14): “As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e na formação de professores”.

Outra transformação verificada foi quanto à origem das crianças. Se em 2010, as crianças provinham principalmente de países europeus, além dos Estados Unidos e Japão, em 2019, há uma mudança que inclusive, denota a presença não somente de imigrantes econômicos, como também da possibilidade de haver imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiados:

Quadro 4. Nacionalidade das crianças matriculadas/2019

País de Origem	Quantidade de crianças
Estados Unidos da América (EUA)	729
Portugal	476
Espanha	427
Venezuela	206
Outra nacionalidade	180
Irlanda	134
Haiti	129
Bélgica	109
Japão	87
Colômbia	84

Fonte: Elaboração do autor com os dados do Censo Escolar/NEPO/UNICAMP

Das 76 nacionalidades com crianças matriculadas em escolas de Goiás, em 2019, das dez primeiras, encontra-se aquelas oriundas de países que estão em condição de crise socioeconômica e política, como a Venezuela, além de países que estão em uma junção de crise ambiental e crise político-econômica, como o Haiti. Além disso, houve um aumento geral de nacionalidades presentes em Goiás.

De 57 países para 76, um aumento de 33,33%. Por que esse dado é importante? Primeiro, porque mostra que o público migrante que as escolas atendiam em 2010, passa a mudar em 2019. São crianças de origens diferentes, histórias diferentes, e principalmente, de motivações migratórias diferentes. Lidamos então, com números que apresentam não pessoas abstratas, mas pessoas reais (PATTO, 2000), que passam a prover de situações de desumanização e violação de direitos humanos.

Segundo, porque a mudança de público ao longo dos anos aponta para uma mudança no tipo de escola que passa a atender às crianças. Se, em 2010, houve predominância pela matrícula em escolas privadas, em 2019, apesar das matrículas nessas escolas ainda se manter como primeira opção, 1.206 matrículas, as matrículas na rede municipal aumentaram profundamente. De 283 matrículas para 1.037. O mesmo aumento denota-se também na rede estadual. De 101 matrículas para 850. A novidade é a entrada de alunos na rede federal, com 22 matrículas, possivelmente no Instituto Federal de Goiás, através dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Ou seja, o aumento desse grupo de alunos na rede pública, está ligado com mudanças históricas, políticas e sociais que aconteceram em outros países, mas que impactam a rotina de professores em escolas goianas.

Se em 2010, o quantitativo de crianças em escolas públicas ainda era pequeno, a ponto da demanda de crianças imigrantes e refugiadas se manter invisível, em 2019, já não é mais possível manter a invisibilidade do tema, principalmente quando se olha para a realidade de determinados municípios que tiveram, conseqüentemente, um aumento desse grupo nas escolas locais. Por exemplo, se em 2010 havia 391 crianças matriculadas em escolas de Goiânia, esse número aumentou para 1.039 em 2019. O crescimento também ocorreu em cidades como Anápolis (de 112 matrículas para 376); Aparecida de Goiânia (de 57 matrículas para 209). Além disso, se em 2010, 111 municípios tiveram a presença de crianças de outros países, em 2019, foram mais de 160 municípios.

Diante dos dados apresentados, percebe-se que o pesquisador tem à disposição, uma realidade com a qual se trabalhar. Uma realidade que abrange não apenas as grandes cidades, mas também as pequenas, e que traz impacto ao sistema escolar tanto particular como público. Diante disso, faz-se necessário conhecer agora, o movimento de pesquisadores que tem, no Estado, se debruçado sobre tal realidade.

3. Panorama das pesquisas em Goiás

Concluí o mestrado em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão (atualmente, Universidade Federal de Catalão/UFCAT) em 2020 com a dissertação *Dimensões da Docência de Professoras de Crianças Imigrantes e Refugiadas*. A pesquisa foi realizada sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral e é destinada a discutir sobre os saberes docentes (conceito a qual apliquei a nomenclatura de dimensões da docência) que professoras pedagogas de escolas municipais de Goiânia, mobilizaram no processo de ensino-aprendizagem com crianças de Cuba, da Bolívia e da Venezuela.

A parte empírica dessa pesquisa, ou seja, as entrevistas com as professoras, foi publicada em 2021 na Revista Inter-Ação, da Universidade Federal de Goiás. O artigo *As dimensões da Docência no Ensino às Crianças Imigrantes e Refugiadas: Estudo de caso com professoras em Goiânia*, expõe como as professoras mobilizaram as dimensões pedagógica, crítico-contextual, do conhecimento específico e tecnológica para promover o aprendizado das crianças. A principal descoberta desta pesquisa foi demonstrar que as professoras desenvolveram algumas dimensões semelhantes às realidades em que não há crianças migrantes em sala de aula. Entretanto, devido à especificidade do trabalho com crianças provenientes de fluxos migratórios, outras dimensões se destacaram, como as dimensões crítico-contextual e tecnológica.

Aliás, para além deste artigo, a edição nº 2, v. 46, da Revista Inter-Ação, na qual o texto está publicado, foi toda voltada para o

tema migratório. O dossiê, cujo título é *Educação, infância e processos (i)migratórios internacionais no Brasil entre os séculos XIX a XXI*, conta com trabalhos de pesquisadores de várias regiões do país, mas em especial, denota o espaço que o tema tem ganhado em Goiás ao ser adotado para uma edição em período acadêmico da universidade federal do respectivo Estado.

Ainda na UFG/Catalão, durante o mestrado tive a possibilidade de ministrar um módulo sobre educação e migrações em um núcleo livre com estudantes de licenciatura em Pedagogia, em que foi possível refletir com os participantes as particularidades do trabalho docente com crianças provenientes de fluxos migratórios internacionais. Foi um movimento que, além de ter surtido efeito no próprio núcleo livre, com estudantes interessados em compreender o assunto, e como eles, futuros profissionais, poderiam agir em um contexto prático, resultou também na produção de um trabalho de conclusão de curso de uma aluna que participou do respectivo módulo. O trabalho *Educação e Migração: as produções acadêmicas sobre políticas educacionais para crianças imigrantes e refugiadas*, é de autoria de Denise Rodrigues Dias dos Santos, e é a primeira pesquisa sobre o tema, na condição de trabalho de conclusão de curso, da faculdade de pedagogia da referida universidade.

Outra universidade inserida na produção de pesquisas é a Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/Goiás, através da Professora Dra. Cláudia Valente Cavalcante. A própria organização desse livro sob a coordenação dela e de sua equipe, é o indicativo da formação de pesquisadores que se dedicam a pensar o tema em nosso contexto. Destaco ainda, a dissertação de mestrado que a referida professora orientou, da pesquisadora Daniela Collela Zuniga Ludovico (também uma das organizadoras dessa obra): *Educação e Migração: os sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás*, defendida em 2021, e que soma ao ainda incipiente número de trabalhos realizados tendo como pano de fundo, o contexto goiano.

Além dessa pesquisa, escreveram juntas um texto sobre políticas educacionais: *Migrantes e Educação: políticas educacionais*

para a diversidade à luz dos fluxos migratórios contemporâneos, que está publicado no livro *Diversidade, Cultura e Educação: Estudos comparados e perspectivas*, lançado em 2020 pela editora Brazil Publishing.

É importante notar que crianças imigrantes e refugiadas frequentam escolas em Goiás desde 2010², no entanto, as produções acadêmicas surgem somente a partir de 2020. Trata-se então, de um tema dotado, ainda, de certa invisibilidade acadêmica, que é um reflexo da invisibilidade social. Nesse sentido, a qualidade da escola passa por caminhos que vão além do ambiente universitário. Demanda também a consciência e a luta de usuários-cidadãos por seus direitos sociais (PATTO, 2000).

Dessa forma, nesses dez anos, além de haver pouca produção acadêmica sobre o tema, não houve também movimentação social. Podemos nos indagar inclusive se, mesmo matriculadas, as crianças tiveram o direito à educação efetivado. Diante de um caso de xenofobia, os pais, por exemplo, poderiam não ter conhecimento de seus direitos para denunciar o caso. Assim, o fluxo de trabalhos sobre o tema, que deverá aumentar ao longo dos próximos anos, não só demarcará o espaço no ambiente universitário, como também será uma forma de demarcar o tema socialmente. Daí a importância também de se produzir estudos que haja interação com imigrantes e refugiados. Partindo da perspectiva histórico-crítica, pode-se inclusive afirmar que os estudos educacionais sobre o tema devem enfatizar as dimensões política e epistemológica do conhecimento como dois eixos inseparáveis (PATTO, 2000).

4. Considerações finais

Há um campo de estudo sobre educação e migrações internacionais em Goiás? Sim, há. Os dados do INEP evidenciam a realidade concreta em que crianças imigrantes e refugiadas estão

² Considerando a linha temporal determinada, mas claro, há matrículas também de anos anteriores.

presentes nas escolas goianas. É a partir desse contexto empírico, aparente e imediato, que surge a necessidade de realizar pesquisas, de pensar e refletir sobre tal realidade.

Um aspecto positivo de um campo em desenvolvimento é que há muito o que se fazer. Estudos de diversos temas, dentro da pesquisa educacional, podem ser realizados para compreender o contexto de Goiás. Podemos apontar a possibilidade de estudos no campo da formação de professores e processo de ensino-aprendizagem (que engloba questões relativas a currículo, avaliação, didática), e considerando que a presença dessas crianças já se soma a outros desafios que o professor lida diariamente, estudos acerca da precarização docente também encontram respaldo aqui.

Para além dos estudos concentrados na relação professor-aluno, pode ainda ser aplicado ao tema, investigações sobre políticas educacionais de acesso e permanência das crianças às escolas. Uma pesquisa em torno das legislações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, pode apontar para o que está sendo feito em torno da garantia do direito à educação, bem como analisar a implementação e efetivação dos respectivos mecanismos legais.

Enfim, demanda-se trabalhos que possam investigar a relação entre educação e migração, de forma que se considere o refugiado e imigrante no interior da sociedade em que vive. Uma sociedade marcada por desigualdades e por uma ideologia que, a depender da origem da criança, a incluirá, ou a excluirá do aprendizado ainda que esteja dentro dos muros da escola (PATTO, 2000).

Além disso, apesar de tratar de um assunto que é relevante em um sentido prático, não significa que a pesquisa em educação e migrações internacionais deva ser dotada de um praticismo em que a produção teórica é relegada a segundo plano. Deve-se ter atenção para não priorizar aspectos empíricos e desconsiderar a reflexão teórica ocasionando a redução do alcance da pesquisa educacional. A consequência é o desenvolvimento de conclusões triviais, que até mesmo do ponto de vista prático, se tornam irrelevantes (AZANHA, 2011).

Dentro dessa perspectiva, um caminho é investigar conceitos inseridos no debate educacional, que afetam diretamente a vida de crianças imigrantes e refugiadas. A concepção de inclusão, por exemplo, está comumente alinhada às crianças com deficiência, no entanto, tal conceito, em uma perspectiva abrangente, pode englobar também crianças provenientes das migrações internacionais, principalmente aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade (OMOTE, 2013).

Outro conceito que pode ser aprofundado é o conceito de diversidade, chamando atenção para o fato de que, apesar de se falar de imigrantes e refugiados, deve-se haver o cuidado para não fazer desse termo uma massa homogênea de pessoas. Apesar das crianças estarem inseridas em um “grupo maior”, qual seja, a de crianças provenientes de fluxos migratórios, dentro desse grupo há particularidades, não é um grupo homogêneo. Ensinar uma criança haitiana tem diferença para o trabalho com uma criança síria, venezuelana ou francesa. Dessa forma, ter estudos para tratar das particularidades de determinados grupos também é uma demanda dessa área de pesquisa.

Percebe-se então, que o Estado de Goiás tem a possibilidade de se tornar um laboratório para que futuros pesquisadores estudem as relações entre educação e migrações internacionais. Um local propício para pensar, compreender e encontrar caminhos para a inclusão escolar desse grupo de alunos. Considerando ainda que o tema não se restringe a uma determinada localidade, mas se trata de uma pauta nacional, os estudos desenvolvidos em solo goiano, podem colaborar para a compreensão da realidade de outros Estados, além da troca de conhecimentos e experiências.

Espero que em alguns anos, talvez em dez, vinte ou trinta, este texto tenha se tornado um produto histórico de seu tempo. Que já tenhamos uma área de pesquisa consolidada, com professores, pesquisadores e núcleos ativos nos estudos de educação e migração em Goiás, apresentando dados e descobrindo novos conhecimentos que no presente momento, ainda não temos acesso. O primeiro passo, eu acredito, já foi dado.

Referências

AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Grupos de Trabalho**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jul. 1997.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesq.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

LUSI, CARMEM. Teorias da Mobilidade Humana. In: DURAND, Jorge; LUSI, Carmem (Orgs.). **Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações**. Jundiaí: Paco editorial, 2015, p. 43-112.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre Migração**. Genebra: OIM, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO “ELZA BERQUO”. **Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico**. Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do cativo. Escritos de psicologia e política**. São Paulo: Edusp, 2000.

SILVA, Flávia Campos; COSTA, Eric Júnior. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117/26325>. Acesso em: 04 jan. 2022.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA DA POPULAÇÃO IMIGRANTE NO BRASIL

Daniela Colella Zuniga Ludovico¹

Cláudia Valente Cavalcante²

1. Introdução

O presente capítulo é oriundo de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás e inserida na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. A pesquisa teve como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas como estratégia de integração, inserção social e cultural. Para tanto, discutiram-se as perspectivas teóricas das migrações internacionais contemporâneas e a relação entre os campos da educação e da migração, buscando estabelecer qual o papel da educação para a população que se encontra na condição de imigrante, na perspectiva dos direitos.

O objetivo deste escrito é evocar a relação entre a migração e a educação, entendendo-se que a discussão desse binômio é condição para que os imigrantes possam ter seus direitos garantidos, uma vez que a educação é o principal instrumento para o exercício efetivo da cidadania. Para isso, debater-se-á acerca do papel da escola e da educação como esse instrumento, entendendo-se a cidadania como um valor ético, para além de uma situação jurídica.

Os novos fluxos migratórios mundiais, configurados a partir da reestruturação econômica em escala global, provocam nas

¹ Graduada em Pedagogia (PUC Goiás) e Direito (PUC São Paulo). Mestre em Educação pela PUC- Goiás. Pesquisa financiada pela Capes (2019-2021)

² Doutora em Educação (PUC- Goiás), Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC- Goiás.

sociedades receptoras de imigrantes discussões sociais, políticas, econômicas relativas à diversidade e à integração deles à vida social local. A presença de diferentes grupos socioculturais, tanto no cenário internacional como no Brasil, enseja tensões, conflitos, diálogos e negociações orientadas à construção de políticas públicas destinadas a essa população. É no convívio social que afloram as diferenças de ordem étnica, de gênero, orientação sexual, religiosa etc., que convocam a sociedade a refletir acerca de temas como direitos humanos, injustiça, desigualdades, discriminações, em nome da igualdade e dignidade humana.

O direito à liberdade de locomoção é um dos direitos humanos reconhecidos como natural e garantido para todas as pessoas, de todos os povos e nações, independentemente da sua classe social, etnia, gênero, nacionalidade e posicionamento político. É a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que os direitos humanos passam a ser uma garantia, incluindo-se a educação.

Pensar os direitos das pessoas que se deslocam (imigrantes, tomando-se como referência o local de destino) na perspectiva dos direitos humanos é o desafio que os Estados enfrentam para lidar com as questões migratórias nos diferentes campos (educação, social, político etc.) e, especificamente, em relação ao campo educacional, é a discussão que este texto se propõe.

O direito à educação, enquanto direito humano, estende-se a todos os seres humanos, independentemente das particularidades de uma determinada jurisdição. Nessa perspectiva universalista do direito à educação, McCowan (2017) pontua cinco critérios essenciais para se pensar o direito à educação, quais sejam: o direito à educação possui valor intrínseco, além do valor instrumental; a garantia desse direito que se estende por toda a vida; a educação acontece em várias esferas e em múltiplos espaços; o direito à educação deve ser um direito aos processos educacionais; a educação é um direito indivisível, interdependente e complementar aos demais direitos.

No Brasil, os princípios da Declaração dos Direitos Humanos e da Declaração dos direitos da criança são ratificados pela Constituição Federal de 1988³. A promulgação da Constituição Federal de 1988, resultado do processo de redemocratização do país, trouxe em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Dois anos após, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentando algumas disposições constitucionais acerca da educação para a faixa etária até 18 anos. O ECA reafirma o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, sem especificar se nascidas ou não no país, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, bem como a progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Médio e o atendimento em Educação Infantil.

Mesmo com a Constituição Nacional e o ECA, afirmando a educação como um direito de todas as pessoas e não apenas dos cidadãos e cidadãs brasileiros, por muito tempo os direitos das populações imigrantes não foram garantidos. Isto porque o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6815/80), que regulava as questões migratórias, trazia a visão do estrangeiro como uma ameaça à segurança nacional e, no que diz respeito ao acesso à escola, estabelecia que apenas estrangeiros “devidamente registrados” poderiam efetivar matrícula (art. 48) em qualquer grau de ensino (BRASIL, 1980). O Estatuto se contrariava à Constituição Federal em diversos artigos, porém era validado pela população conservadora com o intuito de justificar suas ações xenofóbicas.

Somente em maio de 2017 foi sancionada a nova Lei de Migração, Lei nº. 13.445/2017, que definiu de fato os direitos e os

³ Aplica-se, ainda, no continente americano, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador, de 1988. Essa normativa afirma que toda pessoa tem direito à educação, e que esta deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz.

deveres do imigrante e do visitante no Brasil, bem como regulamentou a entrada e a permanência de estrangeiros e estabeleceu normas de proteção ao brasileiro no exterior. A nova Lei de Migração pode ser considerada como um avanço, principalmente ao se analisar a conjuntura mundial em que muitos países endurecem suas regras contra os imigrantes. Dentre as principais alterações introduzidas estão o tratamento do imigrante a partir de uma perspectiva humanitária, não mais como ameaça à soberania nacional, a institucionalização da política de vistos humanitários e a instituição do repúdio à xenofobia e ao racismo.

Especificamente quanto à educação, a Lei da Migração traz no artigo 3º os princípios e diretrizes que regem a política migratória e indica no inciso XI o “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” (BRASIL, 2017). Quanto à garantia de igualdade com os nacionais e os direitos invioláveis, o art. 4º veda a discriminação em razão da nacionalidade e condição migratória.

A garantia ao direito à educação para os imigrantes esbarra, entretanto, em algumas questões que dizem respeito ao acesso (superada recentemente pela Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, que autoriza a matrícula de crianças e adolescentes migrantes sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior e sem discriminação da condição migratória), à aceitabilidade (sofrem invariavelmente discriminação) e à adaptabilidade (diferenças culturais que são ignoradas, a começar pela questão linguística). Essas dificuldades enfrentadas pelos migrantes são barreiras que impedem o exercício pleno da cidadania e exigem do poder público políticas educacionais voltadas a essa população. Oliveira (2020) considera que, apesar da Secretaria do Ministério da Educação, ter desenvolvido políticas educacionais dirigidas à diversidade, nos últimos 15 anos, não foram identificados programas específicos ao atendimento de imigrantes na escola.

A razão pela qual o direito à educação não é garantido diz respeito à lógica em que sustenta o sistema de ensino. O sistema de ensino opera numa perspectiva monocultural de um campo em que suas *doxas* e *nomos* privilegiam o *habitus* da cultura dominante e a posse de capital linguístico alto, questão esta que alguns migrantes e refugiados encontram-se em posições em desvantagem quanto ao capital linguístico, cultural, social e econômico (LUDOVICO; CAVALCANTE, 2020).

Em outras palavras, ainda que o sistema de ensino brasileiro seja regulado por um conjunto de legislação que assegura o direito à educação e à igualdade substancial de acesso e ter como finalidade a redução das desigualdades sociais por meio de políticas inclusivas, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, é regulado por um conjunto de regras do próprio campo que, como forças de oposição aos marcos legais no que se refere às políticas educacionais para a diversidade e inclusão, atuam no campo para conservar os privilégios culturais de determinados grupos sociais.

Desta feita, evidencia-se a falta de políticas educacionais que atendam as particularidades e peculiaridades das necessidades culturais, políticas e pedagógicas dos imigrantes. Brada-se, assim, por políticas voltadas à população imigrante para a constituição de disposições favoráveis ao aumento de capital social, cultural e simbólico para atuarem na sociedade brasileira. Só com essas medidas os imigrantes podem ser reconhecidos por suas identidades dentro dos espaços educativos formais, apesar do campo apresentar as contradições de um campo conservador (LUDOVICO; CAVALCANTE, 2020).

Diante desse cenário, de preservação da cultura de um grupo social em detrimento de outras culturas, incluindo-se a dos imigrantes, é que se faz necessário discutir qual o real papel da educação e da escola para essa população. No que, de fato, a educação e a escola podem contribuir para as famílias de imigrantes?

2. A Escola enquanto espaço educativo e cultural para o exercício da cidadania e inclusão de migrantes internacionais

O cenário enfrentado pelos imigrantes no país receptor é repleto de barreiras, incertezas e desafios, que vão desde à adaptação a uma outra cultura e à instabilidade econômica, até questões relativas à garantia dos seus direitos, muitas vezes desconhecidos. Nesse cenário, Hortas (2013) defende que a educação exerce um papel fundamental na inserção social desta população. Para além da garantia legal, é na educação que se encontra a possibilidade de viabilização do exercício efetivo da cidadania, entendida como o gozo de direitos e a efetiva integração social (HORTAS, 2013).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação é um direito que possibilita o gozo de outros direitos humanos. É por meio dela que um cidadão com boa formação pode se encontrar em melhores condições para encontrar um emprego (direito ao trabalho), está mais atento aos riscos para a saúde (direito à saúde) e pode participar ativamente na vida cultural e social e exprimir a sua opinião (direito à participação e liberdade de expressão). Consecutivamente, o direito à educação estimula a unidade, interdependência, a indivisibilidade de todos os direitos humanos e o empoderamento para o desenvolvimento pessoal e para uma participação política mais efetiva.

Nesse sentido, considerada a escola como uma das principais agências formativas, Hortas (2013) entende que elas são hoje espaços de intercâmbios culturais e estão diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas, tendo um papel fundamental na criação de uma sociedade multicultural tolerante. Segundo ele, cabe à escola colocar em prática as políticas educativas, promover a interação entre indivíduos, formar para o exercício da cidadania e contribuir para a dinâmica interna dos grupos e destes com o meio social (HORTAS, 2013).

Em resposta às recomendações legais, as escolas devem assumir o compromisso político de estarem abertas à diversidade e à inclusão, assim como devem envolver a comunidade e instituições locais na busca da integração e inclusão social dos alunos migrantes e suas famílias. Caberia à escola, enquanto espaço privilegiado de educação e formação, servir à comunidade, pois é ao nível dos bairros e vizinhança que se expressa a inclusão/exclusão social (HORTAS, 2013). Dessa forma, a escola, na condição de agente promotor da integração social, deveria se abrir ao exterior “numa lógica de redes e parcerias com os restantes intervenientes da comunidade” (HORTAS, 2013). Para além da aprendizagem formal, a escola exerce um papel fundamental na educação para o exercício da cidadania.

A educação para cidadania é um direito essencial, pois propicia as condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política. Essa inserção e/ou participação plena na sociedade só é conquistada mediante a garantia dos direitos civis, políticos e sociais na sociedade moderna. Portanto, só há, de fato, uma educação para cidadania se houver a garantia plena dos direitos sociais, que inclui a educação, visto que “homens e mulheres não nascem com o conhecimento das leis, dos direitos e dos deveres da cidadania, o que pressupõe um longo processo de socialização e de escolarização” (GAILLE, 1998 *apud* RIBEIRO, 2002, p.124).

Destaca-se que a prática da cidadania é um processo que envolve a dimensão individual e coletiva na medida em que implica na tomada de consciência por parte de cada um e da sociedade. Assim, a cidadania se traduz numa atitude, que têm como referência os direitos humanos, traduzidos nos valores de igualdade, democracia e justiça social (RIBEIRO, 2002). A garantia do processo de equidade do ponto de vista do exercício da cidadania, no caso dos migrantes, só é possível mediante o evitamento dos processos de desfiliação, entendido como a perda das raízes sociais e econômicas (CASTEL, 1999 *apud* OLIVEIRA, 2020).

Dessa forma, enquanto processo formativo e educativo, a educação para a cidadania favorece a formação de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

E aqui cabe a reflexão sobre a escola: será que a escola tem contribuído efetivamente para a viabilização do exercício da cidadania? A educação escolar é o único caminho para que essa população seja integrada efetivamente na sociedade receptora? Qual o real papel da escola para a população imigrante?

Recorrendo ao aparato teórico de Bourdieu (1989, 2003, 2010) orientador metodológico da pesquisa que deu origem às reflexões aqui tecidas, é necessário considerar como se configura o campo educacional e como a escola se comporta em relação aos agentes.

Bourdieu (2010) entende a educação como um dos campos sociais com regras próprias, em que os agentes se comportam como “jogadores”. Nesse jogo que ocorre no campo, em que se opera uma constante luta de forças, a dominação é conquistada com o acúmulo de diferentes capitais (social, econômico, simbólico e cultural). Dessa forma, os agentes (“jogadores”) utilizam-se de estratégias para conservar ou subverter as regras do campo. Nesse jogo de interesse entre as classes, os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Os agentes em posição dominante optam por estratégias de conservação, enquanto os dominados buscam romper e/ou transformar as regras. Em outras palavras, os campos são espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria e travam-se lutas concorrenciais na disputa dos objetos de interesse.

Especificamente em relação aos imigrantes, fato é que ao adentrarem no campo educacional brasileiro, passam a “jogar” o jogo sem conhecerem as regras. Diferentemente dos brasileiros que já lidam o campo e que se familiarizam desde cedo com a lógica de funcionamento dele, os migrantes se deparam “algo” novo, novos agentes, novas regras, novas disputas e esse processo de percepção

e avaliação das regras não deixa de representar uma violência simbólica.

Na luta interna do campo da educação, o que está em foco é o volume dos diferentes tipos de capitais que possuem os imigrantes. A quantidade de capital econômico dos imigrantes haitianos, que representa valores materiais, é, geralmente, baixo, fruto da desigualdade social e da própria situação migratória. O capital social, que diz respeito à rede de contatos e pertença a um grupo de pessoas, por sua vez, tem um valor limitado. O capital simbólico, que deriva da interação dos outros três tipos de capital, também é limitado, uma vez que, os imigrantes, em geral, têm pouco capital econômico e social em disponibilidade. O capital cultural, em específico, depende do grupo de imigrantes e das condições da sociedade de origem. Esses tipos de capital podem funcionar como recursos que têm o potencial a servir como fontes de poder e orientam a participação dos indivíduos em processos sociais. Falta ou abundância de recursos afetam as oportunidades de integração (SAUER, 2007).

Ao longo de sua obra, Bourdieu (2015) pensa sobre os processos internos da escola e não vê a escola numa perspectiva redentora e libertadora, ao contrário, entende a escola como uma instituição reprodutora, que perpetua as desigualdades sociais, pois favorece os mais favorecidos e desfavorece os menos favorecidos. Para o sociólogo, a escola não é neutra, não avalia os alunos com base em critérios universalistas e privilegia exclusivamente a cultura da classe dominante. Em outras palavras, a cultura valorizada pela escola se aproxima à cultura da classe dominante, o que permite analisar criticamente o currículo, os métodos, os processos pedagógicos e a própria avaliação da escola, que atendem aos interesses da uma classe dominante, em detrimento dos menos favorecidos. Assim, são favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos.

Por mais que se universalize o acesso à educação, a escola valoriza qualidades que são desigualmente distribuídas socialmente, o que evidencia as desigualdades dentro da

instituição (BOURDIEU, 2015). Isto porque o sistema escolar impõe às classes dominadas o reconhecimento das classes dominantes e nega a existência de outras formas legítimas de cultura. Ao negar as diferenças, os valores ficam subentendidos e a diferença da herança cultural entre a classe dominante e dominada gera uma *aculturação* dos membros da classe dominada.

No caso específico dos imigrantes, é fato que a sua cultura em muito difere da cultura brasileira, chegando os agentes à escola em posse de um diferente capital cultural, e o processo de desculturação, entendido como a perda da cultura de origem, acabaria acontecendo para a sobrevivência na instituição escolar, tanto do ponto de vista de comportamento quanto da aquisição da língua.

Nesse aspecto, Sayad (2010 *apud* CUNHA, 2015) considera que o imigrante é marcado pela dupla ausência, caracterizada pela perda ou certa anulação da cultura nativa do indivíduo, ao mesmo tempo em que existe uma dificuldade de assimilação de uma nova cultura. Assim, o imigrante acaba não se identificando em nenhuma das duas culturas e há a sensação de não pertencimento a nenhuma delas. O grande desafio das crianças em idade escolar é incorporar os costumes e as regras sociais para que sejam integradas rapidamente a um novo e diferente modelo de vida e sistema de ensino e, na maioria das vezes, aprender um novo idioma simultaneamente, se este for diferente de sua língua materna (CUNHA, 2015).

O ideal nesse processo de “choque” de culturas seria uma educação que valorizasse o multiculturalismo, a interculturalidade, haja vista que a escola é uma instituição cultural, está inserida em uma cultura e que não existe uma ação pedagógica “desculturalizada”. Contudo, a escola tem se assentado num modelo monocultural, justificado pela ideia da igualdade e do direito de todos e todas à educação, o que acaba viabilizando uma padronização de conteúdos e sujeitos presentes no processo educacional.

Ao adotar uma única cultura como legítima, a escola passa a ser palco de conflitos, uma vez que se encontram, em seu interior,

diferentes culturas. Em outras palavras, ao mesmo tempo que a escola privilegia uma única cultura, ela se configura na atualidade como um espaço de cruzamento de diferentes culturas, contradição essa que acaba gerando conflitos e lutas por diferentes interesses. Nas palavras de Perez Gomes (1998 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2003) é necessário que a escola se reinvente, que seja capaz de reconhecer as diferentes culturas que convivem no espaço escolar.

Para Libâneo (2009), no contexto social contemporâneo de contradições entre pobreza de muitos e riqueza de poucos, e da submissão da educação ao mercado, infelizmente as escolas não têm êxito na função de promover a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente a realidade para transformá-la, de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres pela busca da igualdade e da justiça social. Como uma instituição formativa, a escola deveria cultivar a interrogação, o saber e a crítica.

Tanto Libâneo (2009), quanto Moreira e Candau (2003), são enfáticos em entender que a escola tem como função social fundamental transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. A escola enquanto espaço sociocultural é defendida por Dayrell (1996), haja vista que é constituída, por um lado, por um conjunto de normas e regras e, por outro, por uma trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos. Contrapondo-se também à lógica instrumental da escola homogeneizante, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma mera transmissão de informações, Dayrell (1996) defende que os alunos devem ser vistos como sujeitos socioculturais, envolvidos em relações que oferecem condições para a formação da consciência individual e coletiva.

Nesse mesmo sentido, Coêlho (2012), retomando a discussão sobre o sentido da escola e sua finalidade, e contrapondo-se ao modelo de escola que forma indivíduos para atender ao mercado de trabalho, ressalta que cabe à escola ensinar a pensar e criar uma sociedade diferente.

Não obstante a importância da discussão sobre a finalidade da escola, há que pontuar acerca das dificuldades enfrentadas pelos

imigrantes em seu interior. A aceitabilidade e a adaptabilidade são obstáculos constatados em diversos estudos, de acordo com Magalhães (2012). Em relação à aceitabilidade, o ambiente escolar pouco promove a aprendizagem e configura-se como um ambiente discriminatório e hostil à presença dessa população (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012 *apud* MAGALHÃES, 2012). Situações tensas dentro da escola de xingamentos e provocações exigem mediação, muitas vezes inadequadas e inefetivas pelo não saber agir. No que diz respeito à adaptabilidade dos migrantes na escola, o idioma foi identificado como uma grande barreira. A falta de domínio da língua portuguesa pelos imigrantes e o desconhecimento da língua materna dos imigrantes por parte dos professores, dificulta a relação ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, cumpre ressaltar o entendimento de Bourdieu sobre o domínio da língua como fator primordial para a sobrevivência na instituição. Não se trata tão somente de aprender falar a língua portuguesa, mas sim do domínio de habilidades linguísticas da língua padrão que os membros das classes mais cultivadas, geralmente, possuem.

Quanto à questão curricular, a discussão fica no âmbito da reprodução cultural, uma vez que o currículo é um instrumento de poder na escola, que define o que se deve ou não saber, como se deve pensar, a maneira de agir etc. Apple (NOGUEIRA, 2019) formulou críticas ao currículo justamente no que diz respeito ao processo de dominação de um grupo sobre o outro que permeia o campo educacional. Para Apple, a classe dominante, além de transmitir seus pressupostos ideológicos, deve convencer os dominados da validação e legitimação deles. Esse convencimento ideológico se dá por meio das interações pedagógicas e curriculares no cotidiano escolar e, portanto, o currículo está no centro das discussões sobre educação, não sendo neutro. Os currículos atendem ao modelo social, que privilegia a formação para o mercado de trabalho, legitima exclusivamente a cultura da classe dominante e não se preocupa com a interculturalidade, entendida em sua relação com o multiculturalismo.

Candau (2012) defende um multiculturalismo aberto e interativo, “que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243). Na perspectiva da interculturalidade crítica, há um questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Entende-se que a interculturalidade crítica seja o embasamento para a construção de uma sociedade democrática, verdadeiramente igualitária entre os diferentes grupos socioculturais, empoderando os grupos historicamente inferiorizados.

Diante do exposto, resta claro que a escola não tem contribuído para as famílias de imigrantes no sentido de viabilizar o gozo dos direitos que lhe são garantidos. Para tanto, faz-se urgente o desenvolvimento de políticas públicas locais e focadas para essa população, que estão além de uma garantia legal desses direitos.

3. Considerações Finais

Do ponto de vista legal, os direitos dos imigrantes são protegidos pela Lei da Migração, lei n. 13.445/2017, que definiu os direitos e os deveres do imigrante e do visitante no Brasil, bem como regulamentou a entrada e a permanência de estrangeiros e estabelece normas de proteção ao brasileiro no exterior. Em substituição ao Estatuto do Estrangeiro (1980), pode ser considerada como um avanço, principalmente ao se analisar a conjuntura mundial em que muitos países têm endurecido suas regras contra os imigrantes. Dentre as principais alterações introduzidas estão o tratamento do imigrante a partir de uma perspectiva humanitária, não mais como ameaça à soberania nacional, a institucionalização da política de vistos humanitários e a instituição do repúdio à xenofobia e ao racismo. Dentre os direitos e garantias para os imigrantes está o direito à educação.

A partir das considerações tecidas, fica claro que, mesmo com a garantia legal, o direito à educação dos imigrantes esbarra em questões que dizem respeito principalmente à aceitabilidade (sofrem discriminação) e à adaptabilidade (diferenças culturais que são ignoradas, a começar pela questão linguística). Portanto, para a universalização dos direitos na nossa sociedade e a busca pela efetiva conquista do direito à educação para essa população, é necessário que se atente, para além da acessibilidade, nas questões concernentes aos direitos humanos: os direitos humanos na educação e os direitos humanos através da educação.

As dificuldades enfrentadas pelos migrantes são barreiras que impedem o exercício pleno da cidadania. A cidadania, para além de uma situação jurídica, corresponde à capacidade de exercer uma série de direitos, dentre eles, civis, políticos, sociais e culturais. A partir desse entendimento do conceito de cidadania, fica evidente que essa população, na condição de imigrante, não assume a condição de cidadãos.

Diante de todo o exposto, o exercício pleno da cidadania está diretamente relacionado com o desenvolvimento de políticas locais e mais pontuais voltadas à população imigrante. A cidadania, do ponto de vista da justiça social, significa não compactuar com o reducionismo conveniente com os processos de exclusão, indo além da concepção de cidadania enquanto valor ético.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 janeiro de 2017.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90*. São Paulo, Atlas, 1991.

_____. *Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm> Acesso em: 10 setembro de 2018.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 251 p.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

COELHO, I.M.; GUIMARÃES G. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*. Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

CUNHA, M. A. O problema do aluno migrante: escola, cultura, inclusão. In: Congresso Nacional de. Curitiba: Educere, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

HORTAS, M.J. *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: VMCDesign, 1993.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinariedade*. Campinas: Alínea, p. 19-62, 2009.

LUDOVICO, D.C.Z.; CAVALCANTE, C.V. Migrantes e educação: políticas educacionais para a diversidade à luz dos fluxos migratórios contemporâneos. In: TIBALLI, E.; POLETTI, G.(orgs.). *Educação, cultura e diversidade: estudos comparados e perspectivas* [recurso eletrônico. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

MAGALHÃES, G.M. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.2, n.2, 2012.

MCCOWAN, T. A base conceitual do direito universal à educação superior. *Conjectura: Filos. Educ*, Caxias do Sul, v.20, n. especial, p. 155-182, 2015.

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Ver. Brasileira de Educação*, Mai./Ago. 2003

NOGUEIRA, M. de O. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. *Rev. Espaço do currículo* (online), João Pessoa, v.12, n.1, jan/abr.2019.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educ. Pesqui.* [online], vol. 28, n. 2, p.113-128, 2002.

SAUER, K.E. Capital Social e Espaços Sociais de Crianças e Jovens em Sociedades Multiculturais. Um Estudo Comparativo entre Califórnia (EUA) e Baden-Wuerttemberg (Alemanha). *REDES*, Santa Cruz do Sul, v. 12, n. 1, p. 54-60, jan./abr. 2007.

MIGRAÇÕES E EDUCAÇÃO: OFICINAS DE LITERATURA COMO ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES DE ENCONTRO E RESISTÊNCIA

Caroline Couto¹
Gisele Dhein²
Betina Hillesheim³

1. Introdução

Escrever a partir do enlace entre migração, educação, infância e literatura é um desafio, pelos começos e as continuidades que umas e outras carregam e a atenção comum que assumem: os/as recém-chegados/as. No cenário contemporâneo, enquanto os fluxos migratórios e os processos educativos são marcados pela ótica de crise, o encontro entre a infância e a literatura emergem como possibilidades de criação de espaços de (re)existências. Nesta perspectiva, partimos da afirmação de Hanna Arendt (1972) que, em seu ensaio *A crise na Educação*, escreve: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (p. 223). Tendo em vista que tanto as crianças quanto os migrantes são recém-chegados e a Educação se encontra entre o velho - os adultos, os habitantes deste território - e o novo - as crianças e os migrantes - tensionar o encontro entre migrações, infâncias e educação em um

¹ Mestre em Educação (UNISC). Psicóloga. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, bolsista CAPES PROSCUC (Modalidade 1). rosacouto.c@gmail.com.

² Doutora em Educação (UNISC). Psicóloga; Docente na Universidade do Vale do Taquari (Univates). gidhein@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia (PUCRS). Psicóloga; Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Psicologia (UNISC). betinahillesheim@gmail.com

campo comum consiste no tema de interesse deste capítulo⁴, a partir de um recorte que consiste na partilha de um trecho do percurso metodológico que fez parte na construção de duas pesquisas sobre infância e migração: oficinas de literatura infantil com crianças migrantes recém-chegadas ao sul do Brasil⁵. Assim, para discutir o enlace entre migração, educação, infância e literatura parte-se da ideia das oficinas como espaços não-escolares de encontro e resistência.

Entendemos que as práticas educativas transcendem o espaço escolar, podendo ocorrer processos formativos em espaços não convencionais de ensino e aprendizagem (SEVERO, 2015). Entretanto, como argumenta José Augusto Palhares (2009), apesar da ideia do não-escolar ser compreendida, muitas vezes, como um complemento (ou, em determinados casos, como suplemento) à própria educação escolar, deve-se considerar que a escola como uma instituição de educação formal está em xeque, visto que nos espaços escolares há uma coexistência de processos e atividades de natureza não formal, bem como racionalidades pautadas em investimentos educativos não formais que potencializam o desempenho escolar dos estudantes. Nesta perspectiva, as oficinas de literatura discutidas neste texto se configuram como espaços não-escolares, porque foram propostas a partir de um projeto de acolhimento para migrantes vinculado a uma organização não-governamental e não articulado à escola, muito embora o projeto contasse também com ações educativas (como, por exemplo, aulas de português para os adultos e as oficinas de literatura com as crianças)⁶.

⁴ O texto se fundamenta nas discussões realizadas na dissertação “Infâncias-migrantes-literatura-infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas” (COUTO, 2020) e na tese “Uma cartografia-criança-migrante. Uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola” (DHEIN, 2021).

⁵ As oficinas aconteceram entre setembro e dezembro de 2019. A proposta foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Santa Cruz do Sul (CAAE: 17740719.4.0000.5343).

⁶ A instituição é o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) da Associação do Voluntariado e da Solidariedade (AVESOL). A AVESOL é uma entidade de assistência social, sem fins lucrativos, que foi fundada em 2002 por

Para além do propósito educativo, as oficinas se constituíram como espaços de encontro e resistência porque puderam permitir as narrativas das experiências migratórias, abarcando *as coisas mais importantes*, como nos contou um menino ao desenhar as suas lembranças, os seus amigos e os seus brinquedos. Desta maneira, as oficinas produziram encontros, visto que um encontro, conforme coloca Gilles Deleuze (2002), é o choque entre dois corpos diferentes, entre corpos afetantes, que saem sempre outros, modificados, pelas afecções que refletem ou os afectos que absorvem quando se chocam. Tendo em vista tais questões, o texto se organiza da seguinte forma: em primeiro lugar, contextualizamos as migrações contemporâneas e apresentamos a cartografia como um caminho metodológico e, então, discutimos as oficinas de literatura e os modos pelas quais elas se constituíram em espaços não-escolares de encontros e resistências, produzindo mapas que ligam o Brasil, a Venezuela e o Haiti, possibilitando, a crianças e pesquisadoras, contar outras histórias.

2. Cartografia: uma aposta metodológica na pesquisa com crianças migrantes

De acordo com Michel Foucault (2008), a crise é uma noção moderna, gerida para o governo das populações e que serve como justificativa para ações e intervenções. Desse modo, “crise é esse fenômeno de disparada circular que só pode ser controlada por um mecanismo superior, natural e superior, que vai freá-lo, ou por uma

irmãos e leigos Maristas. O CRDH da AVESOL atua no estado do Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre, por meio de assessoramentos e processos formativos que visam a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. Nessa perspectiva, uma das frentes do CRDH tem sido o enfrentamento a possíveis situações de violação dos Direitos Humanos para a população de migrantes e refugiados. Foi junto a este espaço que a proposta das oficinas de literatura infantil pode acontecer, com anuência e apoio da instituição, que cedeu sua estrutura para os encontros (COUTO, 2020, p. 60-1).

intervenção artificial” (p. 81), sendo que, por isso, cada vez mais situações múltiplas são tomadas como crise.

As migrações não são um fenômeno novo ou recente, mas o reconhecimento dos fluxos contemporâneos - que incluem situações de migrações voluntárias e a busca por refúgio em função de situações políticas, econômicas ou ambientais - como crise humanitária é uma prática do nosso tempo. A partir de 2010, se deu um aumento do número de migrantes internacionais e refugiados e passou-se a usar a expressão crise humanitária para se referir às migrações, *uma crise sem precedentes* de acordo com a ONU (2021). Guerras civis no Oriente Médio, situações extremas, em lugares da África, acirramentos políticos na Europa, desastres ambientais, pobreza extrema e disputas políticas na América, são apontados como pontos de emergência, simultâneos, da crise humanitária migratória. São muitas as maneiras contemporâneas estabelecidas para “provocar destruição máxima de pessoas e criar ‘mundos de morte’, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos-vivos’” (MBEMBE, 2018, p. 71, grifos do autor).

Em 2020, o crescimento da migração internacional desacelerou cerca de 27%. Os motivos estão bem marcados: a pandemia causada pelo coronavírus e o fechamento de fronteiras e de serviços. Mesmo assim, a estimativa do número de migrantes internacionais chegou a 281 milhões, o equivalente a 3,6% da população mundial. Quase metade dos migrantes internacionais são mulheres ou meninas. As crianças pouco aparecem, mas supõe-se que cerca de 15% de migrantes internacionais tenham menos de 20 anos; entretanto, embora invisíveis nas estatísticas, são repetidamente mencionadas como aquelas que migram sem acompanhamento ou que são deixadas nos países de origem com redes de apoio (ONU, 2020).

O Brasil compõe também as rotas migratórias contemporâneas, tanto pela emigração quanto pela imigração. De acordo com as estatísticas do *Migration Data Portal* (2021), o número de imigrantes no país, em 2020, foi estimado em cerca de 1,1

milhão, o que representa 0,5% do total da população brasileira. Destes, 25% têm menos de 19 anos. O número é, ainda, acrescido pelas estatísticas de refugiados, que somam 59 mil refugiados reconhecidos e cerca de 90 mil solicitações de refúgio, especialmente de pessoas que chegam da Venezuela. Sobre o número de emigrantes em 2020, ou seja, de brasileiros que deixaram o país, a estimativa é de 1,9 milhão de pessoas, evidenciando que o Brasil é, hoje, mais um país de emigração do que de imigração.

A vinda de imigrantes e refugiados para o Brasil aumentou a partir de 2010, com a chegada de haitianos, colombianos, bolivianos, senegaleses e, mais recentemente, sírios e venezuelanos. Os motivos associados a esse aumento estão relacionados às crises político-econômica e climática no Haiti, o estreitamento de laços com países africanos, a guerra civil em curso na Síria desde 2010 e, mais recentemente, a profunda crise econômica da Venezuela, país fronteiriço. Desse modo, o Brasil vem respondendo a fluxos migratórios maiores, lançando mão de atualizações nas legislações migratórias: em 2017 o Brasil atualizou a legislação acerca das migrações internacionais, instituindo a Nova Lei de Migração 13.445/2017, rompendo com o Estatuto dos Estrangeiros, um instrumento criado ainda na ditadura militar, e anunciando uma nova legislação com ênfase na garantia de direitos; e de estratégias de acolhida, como a da interiorização, viabilizando formas de transições de migrantes a outros estados e cidades do país, com o objetivo de reduzir impactos sociais, econômicos e demográficos, em especial, em cidades que fazem fronteiras terrestres com outros países, como o caso de Pacaraima, em Roraima (ACNUR/OIM, 2021).

As oficinas de literatura discutidas neste texto aconteceram em Porto Alegre/RS, em uma Associação de Voluntários que presta assistência aos migrantes. Em contato com a associação e as famílias assistidas, articulamos uma proposta a muitas mãos: a realização de oficinas de literatura infantil para crianças migrantes,

durante as tardes de sábado, concomitantes ao período em que os pais estariam tendo aulas de português.

As crianças que participaram das oficinas tinham entre 5 e 12 anos e vinham da Venezuela ou Haiti. Todas as crianças que participaram da pesquisa migraram com seus pais e outros familiares. Os áudios das oficinas foram gravados e os materiais produzidos foram fotografados, respeitando o anonimato previsto nos Termos de Consentimento e Assentimento que foram assinados pelos responsáveis e pelas crianças. Outra ferramenta utilizada foi o Diário de Campo, com fins de anotar impressões, sensações, diálogos e acontecimentos que não cabem nas gravações de áudio. Tais anotações “colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas no campo em conhecimento e modos de fazer” (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 70). Os trechos que aparecem em *itálico*, no texto, foram retirados do diário de campo e das transcrições das oficinas, a partir do que foi sendo contado pelas crianças, sem distinções que colem as falas aos sujeitos, entendendo que as histórias foram compostas no e pelo encontro.

Foi a cartografia que tornou a pesquisa possível. A cartografia, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, acompanha processos de produção, não para descrevê-los, mas, sobretudo, para compreender os movimentos e as transformações que compõem as situações em sua processualidade (KASTRUP, 2015). Trata-se de uma forma de pesquisa que se constrói caso a caso, sem regras fixas e determinadas a priori. Uma das pistas da cartografia pressupõe a construção de um território existencial (ALVARES, PASSOS, 2010). Nesta construção, não nos colocamos de modo hierárquico diante do objeto - das crianças, das migrações, das infâncias -, mas de modo a nos encontrarmos com alguém ou algo. No decorrer das oficinas, cruzamos por diversos territórios e, como afirmam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), se o "território é [...] lugar de passagem" (p. 132), o território das migrações carrega dores, perdas, ressignificações, invenções em sua paisagem. Dores e

perdas que vão se constituindo em diferentes intensidades, formas e modos de manifestação.

Assim, pela cartografia, buscamos não descrever as situações como estados de coisas, mas encontrar movimentos e transformações possíveis em sua processualidade. Desse modo, foi possível assumir a infância como um operador conceitual, a qual, junto à literatura, se fez possibilidade de interrogar o mundo. A partir daí, a produção de dados foi sendo composta pelas forças e intensidades que emergiram no processo, constituindo mapas comuns durante a realização das oficinas: no percurso cartográfico, o objeto é articulado com sua(s) história(s) e sua(s) conexão(ões) com o mundo, sendo que as forças com as quais ele se articula devem ser desenhadas, dando conta de suas modulações.

Além disso, na medida em que a infância não diz apenas das crianças, mas “infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo” (KOHAN, 2011, p. 246), entendemos que foi pela potência da ausência de coisas prontas a serem ditas que as oficinas foram possíveis. Uma torção: não assumir a infância como uma fase provisória a ser superada, mas assumi-la em sua condição aberta. Desse modo, sabendo que as noções de criança e infância não são, necessariamente, sinônimos, contamos dos encontros com as crianças e das infâncias que eles puderam instaurar, produzindo sentidos outros para as migrações contemporâneas.

3. Tempo de contar (outras) histórias

As oficinas foram pensadas com a intenção de se tornarem espaços de encontros afetantes, abertos à infância, portanto, às transformações e aos ainda não ditos. Para tanto, a perspectiva assumida foi a da hospitalidade transgressora (TEDESCO, 2015), que não pretende apaziguar a diferença, mas o contrário: hospedar a diferença, o contágio com a alteridade e a possibilidade de nos tornarmos outros a cada encontro. A perspectiva da hospitalidade transgressora rompe com a ideia de um abrigo oferecido ao outro, que coloca um como o hospedeiro generoso e o outro como alguém

que apenas recebe o abrigo; um encontro pela perspectiva da hospitalidade transgressora só acontece com o outro e com as variações e as tensões que o outro produz: há desestabilizações, rupturas, transformações, “conduz à ruína dos regimes de signos dicotomizados em nome de novos sentidos, novas linguagens, novos modos de existência” (p. 239). Deste modo, as oficinas foram projetadas como espaços de invenção, com misturas de artes, passando pela literatura, por desenhos, escritas, modelagens, músicas e brincadeiras. Projeções que admitiam, e desejavam a imprevisibilidade. Foram 14 tardes de sábado compartilhadas. Organizadas como encontros abertos, as oficinas poderiam ser acessadas pelas crianças migrantes que chegassem. Os livros de literatura infantil eram disparadores dos encontros, de modo que iniciávamos por uma leitura e seguíamos partilhando histórias, através das narrativas das crianças que compunham as oficinas.

Assim, as primeiras oficinas foram organizadas: iniciávamos com a leitura de uma história, às vezes, um livro inteiro, em outras, fragmentos selecionados - as histórias eram previamente escolhidas, mas as crianças ficavam todo o tempo com acesso aos livros, de modo que também iam fazendo as suas escolhas. Através deste primeiro movimento é que o encontro ia se compondo: conversávamos sobre o que ia chamando a atenção da criança, desenhávamos, escrevíamos, coloríamos e íamos abrindo espaço para as histórias que iam sendo suscitadas pelo livro. Um encontro de histórias, a partir do que o encontro partilhado com o livro e com as crianças causava em cada um de nós. Os títulos escolhidos foram de livros de literatura infantil que contam histórias de migração, livros produzidos entre 2012 e 2018, período no qual os fluxos migratórios vêm sendo compreendidos como crise humanitária. São eles: *Eloísa e os bichos*, *Para onde vamos*, *Um outro país para Azzi*, *A viagem*, *A chegada*, *O cometa é um sol que não deu certo*, *Diálogos de Samira: por dentro da guerra Síria* e *O barco das crianças*.

As leituras foram realizadas em português. A maioria das crianças que acessou as oficinas já conhecia a língua portuguesa, mas também houve momentos em que algumas das crianças

estavam tendo ali as suas primeiras experiências com a língua e nos proporcionando, também, experiências com as suas línguas. Todas e todos nós nos comunicamos, quando não por uma língua comum, por toques, desenhos, sorrisos, olhares e ensaios, com palavras ditas pela primeira vez (e também por aplicativos de tradução). Cerca de 9 crianças participaram das oficinas, sendo que elas tinham entre 5 e 12 anos e vinham da Venezuela e do Haiti, algumas chegadas há alguns anos, outras chegadas há alguns meses e outras, ainda, chegadas do país de origem a pouco mais de uma semana.

Nos últimos encontros, fomos mudando a organização das oficinas e incluindo a partilha com as famílias. Partilhas que entrelaçavam histórias e, principalmente, infâncias. Entre construção coletiva de salada de frutas, quebra-cabeças de palavras novas - na língua portuguesa - as memórias e potências de infância manifestavam-se na 'língua mãe'. A infância não permitia tradução nem versão. Quando alguma lembrança significativa do país de origem emergia, era na língua 'nativa' que era contada - e numa velocidade de perder o fôlego. Brincar com as palavras passou a ser o efeito dos encontros. A experiência-vivência pedia passagem. Mesmo sem tradução, a comunicação acontecia pelos mapas de afetos que ali se formaram: era a mãe venezuelana auxiliando a criança haitiana a cortar a manga; era o pai tímido haitiano trocando olhares com a criança venezuelana e tentando explicar que em seu país aquela fruta não existia. Mesmo a literatura sendo suspensa nos encontros finais, histórias eram contadas, narrativas se produziam, principalmente sobre *possibilidades outras*, isto é, sobre poder narrar àquelas crianças um mundo outro. Mundo cuja potência que a infância provoca possa ser catalisada como possibilidade de construção de encontros-potência.

As linhas que compomos juntos durante as oficinas formam mapas dos nossos encontros, mapas das forças e das intensidades que marcaram o processo e os encontros com a literatura infantil e com as crianças migrantes. São forças e intensidades que contam histórias, de medos, de alegrias e de possibilidades. Mapas que

contam do que apareceram como importâncias nos fluxos migratórios: das saudades, das praias, das casas e das comidas; as passagens, por diferentes lugares, diferentes pessoas e a possibilidade de fazer moradia em borboletas, como nos desenhos; e das permanências, sempre imprevisíveis, que se colocam nos sons, nas memórias e nos encontros entre *nós* e *outros* - em qualquer lugar. Mapas criados a partir do encontro com crianças há pouco chegadas ao sul do Brasil, que, a partir da literatura, compartilharam as suas próprias histórias, e, assim, nos apontam as suas formas de inaugurar o mundo. Assim, a seguir, desenvolvemos os mapas produzidos pelos encontros.

3.1 Brasil-Venezuela-Haiti

Encontros. Embora todas as crianças tenham precisado sair de seus países, como consequência de situações políticas, econômicas, sociais e ambientais, as histórias que carregam são bastante diferentes. Assim como são diferentes as histórias dos países, cujo encontro nas oficinas se deu: o Brasil, a Venezuela e o Haiti. Diferentes ocupações, diferentes massacres, diferentes golpes, diferentes extrações. Há comum na diferença: ocupações, massacres, golpes, extrações - colonizações. As histórias podem contar das nossas diferenças e dos nossos comuns. Foi assim com os países, quando da invenção dos Estados-nação e segue atualmente. Em uma entrevista, quando Ailton Krenak (2018) pensa a potência do sujeito coletivo, para retomar a história do Brasil, ele diz “as pessoas sabiam que não eram matéria prima, são seres humanos com biografias, vidas e histórias” (s/p). Foi assim com as crianças também.

Um menino, com sete anos de idade e um tanto de viagens na vida. A avó já morava no Brasil e os recebeu quando a crise na Venezuela se acirrou. Vieram de avião, com uma boa parte da família, mas uma outra parte foi para outros lugares... *um país gelado. Tipo o Canadá? Isso!* O Sul foi, nas cidades de Lajeado e Sapucaia do Sul, a primeira opção. Para um casal de irmãos, com

sete e quatro anos de idade, também foi assim. Vieram com a mãe e o pai, que já haviam trabalhado em diferentes países e, quando escolheram sair da Venezuela, apostaram no sul do Brasil, por uma oferta de emprego. Juntas, essas crianças nos fizeram um relato significativo de toda a situação política e econômica da Venezuela, até entenderem que, talvez, fosse melhor mudar de assunto e nos contarem das comidas que mais gostavam: *tequeños e arepas*, já que *política não é para criança*, como uma delas nos disse.

Mas há outros modos de partir, como nos contou a menina odegante que chegou em seguida. Fez o trecho Canoas-Porto Alegre a pé com a mãe para chegar à oficina, o que não a impediu de vir muito falante. Também com sete anos, contou que chegou ao Brasil por Roraima, de novo caminhando. Veio com a mãe, os tios e um primo, sendo que a cidade de Canoas se fez possibilidade pela política de interiorização brasileira. Ela ficou triste ao desenhar sobre a sua história, a fez lembrar da tia que *ficou perdida na fronteira e ninguém sabe onde está*. Pediu, então, outra folha e fez uma série de corações com as palavras *amigas para sempre* e *Deus abençoe você* e nos entregou. Noutra história, quem preferisse poderia escrever e foi assim que fez a menina de nove anos que veio com a mãe de Caracas, a menina que vai *ficar aqui, em Gramado ou em qualquer outro lugar*. Ensinando-nos como reagir diante da complexidade do mundo, ela nos escreveu: *Eu gosto do Brasil e as comidas e as praias. Minha história é desde pequena: eu nasci dia 06/10/2012 e aí é que depois a minha mãe tinha que trabalhar no Brasil. E eu me acostumei. Fim.*

Também um menino brasileiro participou conosco. Com quatro anos, acompanhava o pai, cubano, nas aulas de português. Ele também contava de suas saudades para as crianças, como dos dois cachorros que ele já teve e que eram muito parecidos, *mas sorriam de formas diferentes*. Já para três irmãos, vindos do Haiti há uma semana, com sete, nove e doze anos, eram outras as saudades e as surpresas. Embora, em um primeiro momento, as oficinas de literatura houvessem sido planejadas apenas para hispano-falantes, pela proximidade da língua, quando a família haitiana chegou, foi acolhida, e as crianças nos mostraram que a língua é só

um dos modos de comunicação. Aos poucos, fomos entendendo que eles também vieram de avião, com o pai e a mãe, para encontrar outros haitianos que moravam em Porto Alegre. E, a cada semana, falavam mais e mais em português, assumindo a tradução para os pais em várias situações.

Encontros de histórias: de países, de pessoas, de infâncias, misturadas às histórias das pesquisadoras e à literatura infantil. Uma composição. Um encontro é composição, “quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente” (DELEUZE, 2002, p. 25).

3.2 Praias, cazas e arepas: saudades, passagens e permanências

Saudades. *Antes dos dinossauros, todos os países estavam juntos em um país enorme, sabe? (...) Eu acho que eu iria querer ir para o passado. Era melhor nessa época, de verdade. Mesmo se tivessem dinossauros. Partir deixa saudades: das histórias, de possibilidades não vividas, do território, das praias, das comidas, das pessoas, das coisas que ficaram. As crianças migrantes que participaram das oficinas precisaram sair de seus países pela violência (...), pela fome (...), pela guerra (...), por causa de pessoas más que mais pareciam monstros que queriam destruir as cidades. Não saíram exatamente nas mesmas condições, algumas vieram de avião, outras a pé, algumas tinham destino certo, outras foram trazidas para o sul depois de passar por outras regiões do Brasil, algumas com mais e outras com menos recursos financeiros. Mas todas contaram que precisaram sair.*

Elas nos ajudam na escolha pelo termo ‘migrantes’, pelo movimento não previsível de que nos contam e os questionamentos que elas nos põem a fazer. A partir da Organização Internacional para Migrações, vamos entender que a migração é o movimento populacional que compreende qualquer deslocamento de pessoas; e a migração internacional é todo o movimento de pessoas que implica na transposição de fronteiras internacionais. Há um Glossário da Migração para definir as distinções entre os termos:

há os emigrantes, aqueles que saem dos países de origem; há os imigrantes, aqueles que chegam aos países de destino; há os asilados, os exilados, os apátridas e outros (OIM, 2009). E há, também, os refugiados, que desde a Segunda Guerra Mundial, passaram a ser definidos como aqueles que necessitam de proteção internacional e que estão fora de seu país de origem devido a “fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados” (ACNUR, 2018, p. 8). A distinção entre um e outro é ainda mais complexa do que supõem as agências internacionais: supostamente, migrantes e emigrantes são voluntários em seus fluxos migratórios, enquanto asilados, exilados, apátridas e refugiados são aqueles que precisam de proteção e não podem voltar aos seus países de origem, mas como marcar quando se é um ou outro, na medida em que se sai pela fome, pela violência, pela impossibilidade de permanecer? Como saber quem são aqueles que podem voltar, quando fronteiras podem ser fechadas de tantas formas? Nem sempre se pode voltar: *hoje está ruim. Tá muito caro e não dá pra entrar. Estão os meus bisavós e os meus primos lá. Às vezes, de verdade, é impossível. Tem alguém que não deixa a gente entrar.*

As crianças, durante as oficinas, reforçam as perguntas com as respostas que vão elaborando para si mesmas: *o que significa a palavra refugiado? Uma pessoa que está em outro país. E migrante? Uma pessoa que está indo de país para país. É tipo eu essa história. Eu nasci e mudei pra outro país. E também eu fui estudar em várias escolas. A saudade aponta para o que é importante e vem com as crianças migrantes na memória: Já estou há muito, muito tempo sem ir na Venezuela. E eu sinto falta das praias e das arepas. Também dos pastichos e os tequeños. Com outras estratégias para falar das saudades do Haiti, apareceu a modelagem e inúmeros desenhos com as palavras escada-caza. Quando eram muito grandes e apertadas, as saudades faziam disparar a língua materna, às vezes, alta e rápida, às vezes, baixinha e direcionada aos irmãos que a compreendiam. Pela*

saudade, as distâncias podem ser bem curtas e resolvidas com um traço no papel: *aqui é o mundo, aqui é a viagem e as coisas que têm na Venezuela e no Brasil.*

Passagens. Partir também é criar um tempo-espço de passagens e poder fazer da provisoriedade e da imprevisibilidade um lugar para habitar. Não é sempre assim? As migrações contemporâneas, muitas vezes, apontam para isto: para a provisoriedade e a imprevisibilidade da vida - talvez por isso sejam tomadas como temerárias. Como nos dizia Zygmunt Bauman (2017), em seus estudos sobre os fluxos migratórios recentes, tendemos a temer aqueles que apostam no movimento, no nomadismo, como uma possibilidade de vida, em especial, porque eles nos lembram, a cada instante, a nossa vulnerabilidade e a insegurança própria da existência e dos arranjos sob os quais nos organizamos - sempre provisórios: *o Brasil é a minha casa agora. Não sei mais adiante. É que eu, praticamente, não sei o que vai acontecer...*

Mas as passagens estão muito perto das permanências para as crianças. Observando uma conversa entre elas entendemos isto: *E a escola? Já passei o primeiro ano aqui. E o segundo? Aqui. E o quarto? Vou passar também aqui. E o sétimo? E a adolescência? E quando for adulta? Tudo aqui! Vou passar aqui. Ou em Gramado ou em qualquer outro lugar.* Assim, fazer permanência também é passagem. Assumindo a provisoriedade da permanência, as crianças migrantes definem que o importante passa por fazer casa onde se está, *aqui, Gramado ou qualquer outro lugar.* Depois de desenhar as coisas que trouxe e que permanecem consigo, uma das crianças fez questão de contar, em português, cada uma delas: *trouxe estrelas, nuvens, uma borboleta, uma cobra, um anel, uma mochila, um coração, brinquedos e a casa-escada.* Definem, portanto, as suas permanências de outros modos. Fomos brincar, já era hora. Uma roda. Muitas sugestões. Um ponto comum: vamos cantar! O que? Os hinos dos países que cada um de nós considerava o seu. Resultado: cantamos todos juntos, tornando nossas as letras, as melodias e as histórias. Aconteceu algumas vezes de cantarmos hinos. Quem sabe, os sons também digam de permanências.

3.3 Nós, *nosotros*, *töi-noi*

Dessa maneira, foi no enlace entre as crianças migrantes e a literatura infantil que as oficinas se produziram. Para tanto, entendemos a literatura infantil não como uma literatura subordinada ao pedagógico, mas como uma literatura menor, partindo da definição de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977): “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em língua maior” (p. 25). Uma literatura menor é aquela capaz de subverter a língua e torná-la veículo de desagregação de si mesma, abrindo múltiplas possibilidades - fazendo a língua gaguejar. Trata-se, assim, de pensar a literatura, a partir das indicações de Deleuze, como relação com o devir, isto é, como escape às formas dominantes (MACHADO, 2010).

Resistências. Inspiradas pelo conceito de literatura menor deleuziano, pudemos olhar para os maiores, os já instituídos nas discussões sobre os fluxos migratórios contemporâneos: os dados estatísticos, as agências internacionais, as políticas de regulação e controle, a noção de crise humanitária. E, com as crianças, pudemos olhar, também, para as minoridades das migrações: para as suas saudades, para as passagens-permanências, para as suas histórias. Para Silvio Gallo (2002, p. 173), “uma educação menor é um ato de revolta e de resistência”. Talvez, ao minorar, a educação possa ser máquina de resistência, em qualquer situação, como no caso das migrações contemporâneas e em espaços não-escolares de encontros e resistências, como as oficinas de literatura.

Resistir contando outras histórias é resistir a uma história única das migrações, como apenas um problema que pertence aos outros, algo a que devemos temer e nos proteger, uma crise para toda a humanidade. Como nos alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2019), as histórias podem ser usadas de diferentes formas, para expropriar e reduzir ou aumentar a conversa, capacitar e humanizar. Assim, quando conhecemos as crianças nas oficinas de literatura, pouco lembramos da crise humanitária que as trazia até ali, e muito apareciam os desejos, os sonhos e as possibilidades.

Não é preciso transformar as diferenças em igualdades, talvez não seja preciso, sequer, uma língua comum, mas é preciso que possam aparecer as suas muitas histórias. Quando reconhecemos a saudade das praias e das comidas, as lembranças da antiga casa, a falta da tia que ninguém sabe onde está; e, também, a alegria em fazer novos amigos, em carregar seus brinquedos e aprender novas palavras, podemos reconhecer a experiência migratória em sua complexidade. Isso não significa ignorar as crises – as crianças, contaram, sim, de algumas dificuldades, tais como *precisar mudar de cidades várias vezes e mudar de escola também, encontrar alguns amigos chatos, e não ter dinheiro para algumas coisas, como sapatos* –, mas se perguntar como agir diante delas.

Afinal, é histórico o nosso movimento de inventar novas histórias para os acontecimentos, “a pedra de basalto simboliza luto, sobriedade e perseverança, ao passo que a água representa vida, pureza, paz. A grama, ternura e compaixão. As árvores, alegria, tristeza, esperança e, sobretudo, o ciclo de nascimento e morte, a renovação permanente da vida” (CAMARGOS; CARUSO, 2015, p. 112). Trata-se de uma escolha pelas importâncias e da possibilidade de inventar para que as coisas possam funcionar de outros modos, como nos contam as crianças: *eu já mudei de casa tantas vezes, que agora já não sei mais o que vai acontecer...bom, vou desenhar as coisas mais importantes...* Os desenhos foram: uma borboleta com as cores do Brasil e do Haiti, as bandeiras do Brasil e da Venezuela, uma mochila com as palavras ‘*Töi e Noi*’, uma casa com as palavras ‘*o nosso curso*’, amigos, roupas e sapatos. O *nosso curso* foi como nomearam as oficinas.

As oficinas de literatura infantil com crianças migrantes puderam constituir algo *nosso*, pela literatura, pelo encontro e pelas resistências ao já instituído que praticamos juntos. Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) esta é, mesmo, uma das potências da literatura, a da criação de um plano impessoal, não porque produza generalidades, mas, sim, singularidades carregadas de diferenças, “as duas primeiras pessoas do singular não servem de condição à enunciação literária; a literatura só começa quando

nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui de poder dizer Eu” (p. 13). Assim, podemos dizer: nós, *nosotros*, *tôi-noi...*

4. Considerações finais

A troca de histórias e de experiências com as crianças nos permitiu tensionar tanto as noções de migração, refúgio e crise humanitária, quanto as próprias oficinas de literatura como espaços de encontro e de resistência. Diante dos encontros com a literatura infantil e com as crianças, assumimos à maneira de Virgínia Kastrup (2015), que o “encontro com o texto naquilo que ele possui de potência de problematização, estranhamento ou surpresa, constitui um encontro com a virtualidade do si mesmo, com seu caráter processual, que subjaz às formas já constituídas” (p. 271). Com isto, as oficinas permitiram com que revisitássemos as nossas próprias histórias, problematizando concepções, diferenças, semelhanças e colocando em questão as definições de migração, migrante, refugiado e crise humanitária.

Assim, foram possíveis encontros: com a literatura infantil, com as crianças, com as migrações, com histórias. E pela infância, transformadas em encontros-resistências, como espaços de experimentação da experiência migrante, pela diferença, pelo novo e o não determinado. Uma possibilidade para restaurar a infância nas narrativas sobre as migrações: assumindo a ausência de coisas prontas a serem ditas. E para fazer vibrar o devir, que só é possível na direção das forças instituintes, das forças que desterritorializam a língua, e em uma direção das minorias (cf. DELEUZE, GUATTARI, 1997).

Quais as relações e como os mecanismos educativos operam nesta constituição? Para Alex Fabiano Correia Jardim (2006, p. 116), “a exigência radical de um caráter ontológico na educação (o que nós somos? O que fizeram de nós?), nos remete de imediato para um questionamento tipicamente foucaultiano” (p. 116). Nesse sentido, poder perguntar sobre as migrações contemporâneas no campo da educação, se trata de procurar compreender como e

quais foram as condições de possibilidades que articularam as migrações e a crise humanitária e quais as implicações desse processo que reverberam na produção de sujeitos e na gestão da vida das populações – logo, de cada um de nós. A Educação, afinal, não assume apenas o papel político de receber e instruir os recém-chegados a ingressar em um mundo novo, mas o de encorajar que um novo mundo, uma nova ordem, é possível pela educação (ARENDDT, 1972).

A aposta, aqui, se coloca, portanto, na educação como virtualidade, como forma de impedir a ruína do mundo, que instrui, mas que também encoraja a construção de novos possíveis - o que parece dizer da possibilidade de resistir. Nessa perspectiva, a educação pode ser espaço de encontro, e não apenas com aqueles que há pouco chegaram por serem crianças, mas com todos aqueles que enxergam o mundo pelas interrogações e as transformações possíveis. Nas fronteiras dos Estados-nação, às vezes, os novos chegam pelas migrações.

Referências

ACNUR. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. 2018. Acesso em: 14 dez 2021. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Protegendo-Refugiados-no-Brasil-e-no-Mundo_ACNUR-2018.pdf.

ACNUR/OIM. **Plataforma** Regional de Coordenação Interagências para Refugiados, Refugiadas e Migrantes da Venezuela. Portal Operacional. Situaciones de refugiados y migrantes. Acesso em: 15 nov 2021. Disponível em: <https://r4v.info/es/documents/details/72086>

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Pista 7. Cartografar é habitar um território existencial. In Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana da (org). **Pistas do método da**

cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. pp. 131-49.

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 1979. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BARROS, Laura. Pozzana de.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da Cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-76.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CAMARGOS, Márcia; CARUSO, Carla. **Diálogos de Samira:** por dentro da guerra síria. São Paulo: Moderna, 2015.

COUTO, Caroline. Infâncias-Migrantes-Literatura-infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas. 2020. Orientadora Profa. Dra. Betina Hillesheim. 94 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa:** filosofia Prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Capitalismo e esquizofrenia. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4.

DHEIN, Gisele. Uma cartografia-criança-migrante. Uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola. 2021. Orientadora: Profa. Dra. Betina Hillesheim. 167 f. il. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul/dez 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em 15 fev. 2022.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 8, n. 2, jul./dez. 2006, p. 103-117. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/2322>. Acesso em 15 fev. 2022.

KASTRUP, Virgínia. Sobre livros e leitura: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 241-265.

KOHAN, Walter. Infância. **Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo. Parte II. Entrevista concedida a Jailson de Souza e Silva. **Revista Periferia**. Acesso em: 07 dez 2021. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-ii/>

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1edições, 2018.

MIGRATION DATA PORTAL. **O Portal** tem como objetivo servir como um ponto de acesso exclusivo para estatísticas de migração abrangentes e oportunas e informações confiáveis sobre dados de migração em todo o mundo. Acesso em: 15 nov 2021. Disponível em: https://www.migrationdataportal.org/international-data?i=stock_abs_&t=2020&cm49=76.

OIM. Organização Mundial para as Migrações. **Glossário sobre Migração**. Genebra: Organização Internacional para Migrações, 2009. Acesso em: 14 dez 2021. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

ONU. Organização das Nações Unidas. **Divisão de População do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas** (2020). Acesso em: 15 nov 2021. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesa_pd_2020_international_migration_highlights.pdf

ONU. Organização das Nações Unidas. **News** (2021). Acesso em: 15 nov 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/focus/migrantes-e-refugiados>.

PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 22, n. 2, p. 53-84, 2009. Acesso em: 08 dez 2021. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000200004&lng=pt&nrm=iso

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2015, v. 96, n. 244, pp. 561-576. Acesso em: 01 dez 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>

TEDESCO, Sílvia. Hospitalidade e Binarização: Duas Diferentes Políticas do Discurso. In: KASTRUP, Virgínia.; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015b. p. 227-241.

NARRATIVAS EDUCATIVAS, LUGARES E MIGRAÇÕES: REFLEXÕES A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO "HUMANO - UMA VIAGEM PELA VIDA"

Karoline Amanda Araújo¹

Fábio Chang de Almeida²

Camilo Darsie³

1. Introdução

No presente texto, problematizamos questões relativas aos processos de educação, levando em conta a articulação dos conceitos de “lugar” - oriundo do campo da Geografia - e de “pedagogias culturais”, estabelecido na área dos Estudos Culturais em Educação.

Entendemos que a educação ocorre por meio de práticas discursivas, escolares e não-escolares, e, portanto, tomamos o cinema documental como uma das materialidades que podem ser tensionadas no sentido de promover reflexões sobre o tema. Isto se

¹ Graduada em Licenciatura em Geografia (UNISC). Professora na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: karolinearaujo@mx2.unisc.br.

² Doutor e Mestre em História (UFRGS). Especialista em História da Alimentação e Patrimônio Cultural (UNISC). Especialista em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação (UFRGS). Licenciado em Geografia (UFRGS) e História (ULBRA). Professor na Universidade La Salle e na Rede Municipal de Porto Alegre (PMPA). E-mail: fabioc.almeida@portoalegre.rs.gov.br

³ Doutor e Mestre em Educação (UFRGS/ULBRA). Pós-doutoramento em Saúde Coletiva (UFRGS). Licenciado em Geografia. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Santa Cruz do Sul. Endereço: Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGedu. Campus Universitário, Universitário CEP. 96815900 - Santa Cruz do Sul, RS - Brasil. Telefone: (51) 37177370. E-mail: camilodarsie@unisc.br

deve ao fato desta modalidade assumir o compromisso de retratar e popularizar realidades de forma não-ficcional, ou seja, comprometer-se com a Educação ao expor para seus expectadores determinadas existências a partir do olhar de quem as retrata. Consideramos, também, que aquilo que é dito e/ou mostrado em documentários relativos às vivências humanas revela elementos que fizeram parte dos processos de educação daqueles que aparecem na tela.

Nossa problematização é realizada a partir de narrativas de sujeitos migrantes, apresentadas no documentário "Humano: uma viagem pela vida". O filme é dirigido por Yann Arthus-Bertrand e foi lançado no ano de 2015, na França, chegando ao Brasil em 2016. Seu canal na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube* soma mais de 64 mil inscritos (HUMANO, 2015). A partir do longa metragem, composto por mais de dois mil relatos de pessoas provenientes de sessenta países, foram elaboradas diversas versões, em diferentes formatos que totalizam mais de 6 milhões de visualizações.

A obra busca identificar elementos que constituem o ser humano, levando em consideração suas vivências. Deste modo, dispara importantes possibilidades de reflexão sobre as maneiras de ser e de estar no mundo, tendo em vista os lugares vividos pelas pessoas que participam do filme como narradores. Conforme a sinopse do filme, o diretor Yann Arthus-Bertrand buscou capturar relatos "profundamente pessoais e emocionais de tópicos que nos unem a todos; lutas contra a pobreza, guerra, homofobia e o futuro do nosso planeta, misturado com momentos de amor e felicidade" (HUMANO, 2015).

Conforme adiantado, nosso olhar privilegiou algumas das falas de sujeitos migrantes que aparecem no filme. Enquanto registro de recortes de vida desses sujeitos, a trama apresenta um emaranhado de experiências que envolvem movimentos migratórios e memórias espaciais repletas de sentimentos e afetos. Assim, opera no sentido de educar os telespectadores acerca de aspectos ligados a vidas em deslocamento, sentimentos de

pertencimento e não-pertencimento espacial e, por isso, sobre a importância do "lugar" na produção de vidas. Além disso, nos possibilita refletir acerca das maneiras pelas quais os narradores foram educados por meio dos lugares de onde partiram.

O conceito de lugar oportuniza possibilidades de análise importantes para a área da Educação, pois trata-se de um conceito geográfico operacional que avalia o espaço a partir dos sentimentos humanos em relação a parcelas espaciais e aos modos como eles interferem nas relações de produção e de interação de sujeitos.

Diante do exposto, por meio de uma abordagem pós-estruturalista, trabalhamos com alguns dos enunciados identificados nas narrativas que, conforme propomos, produzem, fortalecem e/ou replicam verdades acerca de ser/estar migrante em áreas distantes daquelas de origem. Antes, porém, descrevemos o percurso metodológico que seguimos e apresentamos elementos acerca do conceito de lugar e das migrações que também auxiliam a entender dinâmicas de educação.

2. Percurso metodológico

As reflexões que apresentamos se caracterizam por serem elaboradas a partir do viés pós-estruturalista, por meio do qual desconstruímos algumas balizas que impossibilitariam a articulação de conhecimentos provenientes de áreas distintas, como a Geografia e a Educação. De acordo com Aguilar e Gonçalves (2017), o pós-estruturalismo opera com a desconstrução de conceitos que são considerados verdades absolutas e centrais em diferentes disciplinas. Para Batista (2019), o que essa perspectiva de trabalho nos coloca é que, para além do processo de racionalização presente na Modernidade, é possível construir um movimento de problematização que não necessite tomar como base de sustento as "grandes verdades científicas" provenientes da moral e da noção de sujeito epistêmico.

Que não sejamos vítimas, conforme escreve Silveira (2002, p. 78), do "engodo do desnudamento da verdade, da identificação do

verdadeiro sentido que é dito”, e sim, em outra perspectiva, que façamos uma leitura atenta da mecânica discursiva que atravessa dados tipos de enunciados. Desse modo, a verdade vai sendo considerada como uma produção histórica, cujo deslindamento pode ser possível organizando suas regras de existência e formação, entendendo a que relações de poder ela foi sendo submetida nesse processo (MACHADO, 2006).

Destacamos, neste contexto, que ao considerar formas mais tradicionais de análise, os conceitos que validam os discursos destas diferentes disciplinas não são os mesmos e, quando são, configuram-se diferentemente, por meio de tensões ocorridas entre saberes, muitas vezes, contraditórios. Mesmo que sejam "escritos" de maneiras semelhantes, carregam consigo os atravessamentos das verdades que compõem as áreas do saber em que são empregados e às quais garantem sentidos específicos, tornando-se assim, muitas vezes, incompatíveis.

Este direcionamento teórico que assumimos nos permite entender a possibilidade de desconstrução da ideia de existência de seres humanos essencialistas e universais, permitindo pensar sobre diferentes experiências e contextos que, ao serem vividos por diferentes indivíduos, produzem sujeitos ímpares (AGUILAR E GONÇALVES, 2017; VEIGA-NETO, 2002).

Acreditamos que os migrantes carregam consigo marcas espaciais que caracterizam os seus locais de origem. Tais marcas podem ser observadas por meio de suas narrativas, que expressam memórias e valores. Esses fatores auxiliam na constituição dos sujeitos e remontam a algumas das interpelações culturais que envolvem, produzem e articulam os indivíduos, os grupos e as sociedades em dinâmicas de assujeitamento.

Tais modos de constituição de sujeitos participam e caracterizam a educação conforme a compreendemos, pois amplificam seus sentidos e produzem subjetividades para além dos ambientes escolares. Em decorrência disso, ao colocarmos as narrativas desses sujeitos migrantes em análise, operamos em uma dada perspectiva metodológica que também nos subjetiva. Uma

problematização deste tipo, mais do que uma metodologia, pode ser encarada como "uma forma de se posicionar no mundo" ou ainda "um processo de subjetivação" (BUENO, 2020, p. 19)". Lembremos, nesse sentido, de Deleuze e Guattari (2011, p. 18), para os quais uma pesquisa é sempre um exercício de bricolagem, que vale justamente pela "posse de um estoque ou de um código múltiplo, heteróclito, porém limitado; a capacidade de introduzir os fragmentos em fragmentações sempre novas".

Dito isto, entendemos que seja oportuno explicar que o documentário "Humano: uma viagem pela vida", conta com questões da vida cotidiana de diferentes pessoas, fazendo com que as narrativas aconteçam de maneira aparentemente fluida e não programada, ensaiada ou decorada. Assim, elas contam com enunciados experienciados por cada um dos participantes e associados aos contextos espaciais sobre os quais discorrem.

Em quase todas as cenas, os narradores aparecem no primeiro plano de um ambiente escuro, que intenta destacar a fragilidade daqueles que expõem seus sentimentos. Em algumas cenas são apresentadas paisagens relativas aos lugares referenciados nas narrativas. As entrevistas não são dubladas - apenas legendadas - para que não sejam perdidas as especificidades de seus idiomas de origem e demais características intrínsecas a cada forma particular de expressão. O diretor do documentário afirma que "a ideia é que haja uma profunda identificação, como se o espectador estivesse diante de um espelho". Assim, são as expressões e falas dos narradores que promovem a conexão entre eles e os espectadores e que objetivam estabelecer empatia em relação aos acontecimentos apresentados (PRUDENCIANO, 2016).

Nesta perspectiva, ao interpelar os espectadores, o documentário se constitui enquanto materialidade que por meio de seu apelo artístico e cultural, educa tanto os narradores quanto os espectadores que assistem aos seus depoimentos. Ainda, evidencia fragmentos discursivos que nos auxiliam no entendimento acerca dos modos como foram educados por meio do espaço. Entendemos, portanto, que ele possa ser tensionado a partir do

conceito de pedagogia cultural, ou seja, como um instrumento que garante que "a aprendizagem seja contínua, não se restringindo ao tempo e ao espaço da escola, permanecendo atuante em muitos lugares ao longo da vida" (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 61).

Diante destas questões, selecionamos em nossa fonte narrativas de sujeitos migrantes para que pudéssemos identificar e problematizar os meios pelos quais tais sujeitos foram educados pelos lugares dos quais falam e os modos como o documentário pode educar seus espectadores.

2. O lugar no espaço

O lugar pode ser entendido como a espacialização da experiência dos sentimentos ou como uma dimensão de segurança. Enquanto isto, o espaço (ou o conceito de espaço) significa a liberdade. Tuan (2015) refere que estamos ligados ao primeiro enquanto desejamos o segundo. Assim, podemos pensar que o lugar é o lar, é a raiz, é a pátria, enquanto o espaço é a imensidão das possibilidades.

Estamos ligados ao lugar, mas desejamos alçar voos que nos levem para longe. Contudo, tais afastamentos devem nos permitir voltar para o ponto de partida, sempre que for necessário. Nesta direção, é a afetividade e as sensações de segurança e pertencimento que diferenciam os conceitos de lugar e de espaço. O espaço, neste contexto, é um fenômeno que abrange todos os outros ou, ainda, a imensidão da superfície terrestre, composta pelas relações que ocorrem entre vidas e materialidades. Portanto, enquanto sentimento e experiência, o lugar se estabelece e se mantém como uma vertente do espaço (GIOMETTI; PITON; ORTIGOZA, 2012). De acordo com Escobar (2005):

Experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa – continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas. Existe um sentimento de pertencimento que é mais

importante do que queremos admitir, o que faz com que se considere se a idéia de “regressar ao lugar” (Escobar, 2005, p. 69).

Carlos (1996) expõe que há, na noção de lugar, a transversalidade dos possíveis sentidos atribuídos a ele devido ao fato de ser significado de maneira abstrata e ambígua, em meio às relações do sujeito com o território. De acordo com a autora, tal dinâmica se estabelece a partir de interrompimentos e consentimentos acerca de ações no espaço. Para exemplificar, destaca que “os percursos realizados pelos habitantes ligam o lugar de domicílio aos lugares de lazer, de comunicação”. Porém, os mesmos percursos podem subjetivar sujeitos sobre as noções que envolvem “o privado e o público, o individual e o coletivo, o necessário e o gratuito” de acordo com a ordenação ambiental e seus interesses (CARLOS, 1996, p. 22).

Leite (1998) indica que a fundamentação histórica do lugar se consolidou na década de 1970, através de uma abordagem que associa a afetividade e a memória ao território, ou seja, projeta sentimento a outra dimensão analítica utilizada para analisar o espaço, caracterizada pelas relações de poder. A autora afirma também que o lugar vai além das coordenadas de localização, pois trata de referenciais afetivos e de envolvimento com o mundo por parte dos sujeitos que são produtos dos lugares em que crescem, vivem ou passam algum tempo (LEITE, 1998).

Moreira (2007) nos convida a pensar que o lugar pode ser visto e lido de maneira ambígua, ou seja, podemos tratar o conceito a partir da valorização das horizontalidades e verticalidades⁴, com base em Santos (1996), destacadas as desigualdades socioeconômicas, e também enquanto espaço vivido e de pertencimento, conforme Tuan (2015) o significa.

⁴ Milton Santos (1996) explica que as horizontalidades dizem respeito ao local de vida, no qual se estabelecem as relações de conforto e afetividade enquanto as verticalidades seriam as conexões, por vezes desiguais, produzidas por técnicas e tecnologias globais.

No entanto, em ambos os casos, merece destaque a necessidade dos sujeitos de refazerem/reinventarem raízes promovendo novas percepções sobre o que são pertencimento, espaço e tempo. Neste contexto, o autor argumenta que com o movimento da vida (deslocamentos e experiências) “diferentes lugares de origem se difundem e se misturam nos diferentes continentes, formando com o tempo uma paisagem de culturas entrecruzadas” (MOREIRA, 2007, p. 58-61).

Os lugares emergem por meio de processos históricos e interferências culturais que possibilitam a construção de sujeitos e de suas memórias espaciais, pois emergem de ambientes orgânicos, em constante transformação. Isto significa dizer que o lugar é o “espaço vivido”. De acordo com Carlos (1996), pensar em lugar

[...] significa pensar a história particular (de cada lugar), se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é, que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição mundial. (CARLOS, 1996, p. 20).

Conforme explica Massey (2012), “se o espaço é, sem dúvida, uma simultaneidade de estórias-até-então, lugares são, portanto, coleção dessas estórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do poder no espaço” (p. 190). Assim, os lugares emergem por meio das relações de poder e dos sentimentos que são estabelecidos por meio das relações humanas que ocorrem no cotidiano, entre diferentes sujeitos, entre eles, os migrantes e as populações autóctones. Diante disto, podemos compreender que os sujeitos migrantes, enquanto estrangeiros, são resultados de relações estabelecidas em “outros” lugares, ao mesmo tempo que permanecem em transformação nos novos lugares e transformam os sujeitos nativos.

3. Os lugares da migração e os migrantes

Migrar é o sinônimo de deslocar-se, movimentar-se e mudar-se. No entanto, quando pensamos acerca de migrantes, precisamos considerar que novas configurações espaciais são estabelecidas por meio de seus movimentos e, partindo disto, é importante que levemos em conta que tais configurações atravessam as vidas de muitas pessoas. Tensionar as migrações e os modos de vida de migrantes significa abordar as relações de poder e de assujeitamento que lhes envolvem, já que as formas de se relacionarem com o espaço se dão a partir de vínculos sociais e espaciais que os aceitam e/ou os rejeitam em diferentes momentos e situações (WEBER, 2017, p. 21; FOUCAULT, 2013).

Goettert (2010) indica que a categoria de migrante estrangeiro, em diversos momentos, tende a ser generalista, pois não leva em consideração os processos subjetivos que compreendem os lugares de origem destes sujeitos, as suas ações, enquanto decisões particulares, os motivos de redirecionamento espacial e as condutas comunitárias e sociais. Neste sentido, ser/estar migrante não significa a ocorrência de homogeneização de características, comportamentos e valores. Pelo contrário, significa o contraste daquilo que forma, em seus lugares de origem, e transforma, em novos lugares, os modos de ser e de estar, enquanto sujeitos, no espaço.

Falar sobre migrantes é falar sobre sujeitos que carregam consigo os atravessamentos provenientes dos seus lugares de origem e dos tempos que lhes envolvem. Isto provoca-nos a refletir sobre como a migração é um tema (ou um modo de viver) presente e relevante em nossas vidas cotidianas, tendo em vista os processos históricos e políticos que delinearam o contemporâneo. Conforme apontado por Weber (2017) e Werlang (2020), o histórico e a geopolítica que envolvem as migrações contemporâneas contam com inúmeras dinâmicas de força de trabalho, de aceitação e negação e, até mesmo, de mortes relacionadas aos processos de desenvolvimento de diferentes nações e economias.

Migrar envolve questões amplas - nem sempre positivas - que redirecionam sujeitos e suas famílias para o desenvolvimento e manutenção da vida em lugares que não são aqueles que os subjetivaram, *à priori*, e que lhes garantem sentimentos de afetividade e segurança em relação ao espaço. Sendo assim, são unidos territórios, lugares ou espacialidades abstratas, enquanto outros assumem novos sentidos e novas posições hierárquicas (SOUZA, 2014; GOETTERT, 2010; HAESBAERT, 2002).

Os processos migratórios sofrem influências das condições econômicas e políticas (globais e locais) que interferem nas decisões dos sujeitos que migram e dos sujeitos autóctones. São as possibilidades econômicas que, em muitos casos, definem as necessidades de deslocamento, as condições de permanência em novos lugares e as rotas a serem seguidas. Entretanto, é importante indicar que muitas pessoas não possuem o privilégio de escolher, pois a migração acaba por configurar-se como a única maneira de sobreviver e garantir condições básicas de vida (BOMTEMPO; SPOSITO, 2010).

Pessoas, com as mesmas virtualidades, a mesma formação até mesmo o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais ou menos um cidadão depende, larga proporção do ponto de território onde se está. Enquanto *um lugar* vem a ser condição de pobreza, *um outro lugar* poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso a bens e serviços que lhes são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam (SANTOS, 1987, p. 81).

Os sujeitos migrantes vivem de perto os lugares por onde passam, mas também experimentam os não-lugares. Estes são representados pelos atos contemporâneos da não-fixação, da solidão e do estranhamento, aos quais estamos submetidos, mas que atingem principalmente os migrantes, ou seja, aqueles "estranhos à nossa porta" (BAUMAN, 2017, p. s/n). Os processos migratórios muitas vezes produzem o medo em relação ao "outro", visto que, conforme os indivíduos se afastam das características

tidas como “aceitáveis”, (raciais, biológicas, ideológicas e de comportamento), diminuem suas chances de inclusão e aceitação em novos contextos sociais/espaciais (APPADURAI, 2010).

Estes enfrentamentos muitas vezes são manifestados nas narrativas que problematizamos, pois, conforme apresentaremos a seguir, o choque entre lugares, processos e “educações”, podem resultar em sofrimentos e aprendizados por parte de diferentes atores. Tais interações socioculturais nunca são neutras.

4. Aprendendo sobre lugares e/com migrantes

A primeira narrativa que problematizamos é feita por uma ucraniana que deixou seu país nove anos antes da gravação⁵. Ela conta que mora na França e que aceita todos os trabalhos que lhe são oferecidos. Explica ainda que suas relações com os franceses são marcadas pela gentileza com que lhe tratam, reforçando que se não fosse assim, não aguentaria estar vivendo em um país diferente daquele em que cresceu.

Porém, embora sinta-se acolhida e agradecida, destaca que sente falta de seu país de origem e argumenta: “nem se compara ao amor e carinho que eu tinha no meu país”. Refere que quando pensa em sua casa, são imagens do lugar onde cresceu, na Ucrânia, que se materializam em suas lembranças. Por isso, nunca deixou de ser uma estrangeira em Paris, cidade onde vive atualmente.

Neste sentido, Gottert (2010) explica que é a casa, ou seja, o lugar de origem, que nos constitui e que nos faz criar vínculos com o espaço, mesmo que estejamos distantes dele. A casa é uma espécie de cordão umbilical, que oportuniza nossa existência no espaço. A narrativa da ucraniana nos auxilia a pensar, portanto, que as relações que estabelecemos a partir de “nossas casas” nos constituem e nos educam acerca de quem somos e sobre o lugar ao qual pertencemos.

⁵ Narrativa disponível em: <https://youtu.be/TnGEclg2hjk?t=3228>. Acesso em: 30 jul. 2020.

Somos atravessados por discursos que constituem as noções de ser, de estar e de pertencer em determinados lugares. É o estabelecimento da afetividade e da segurança que formata as nossas "origens" e que nos auxilia a entender os lugares em que crescemos, como ambientes que são parte de nós. Para além disso, ao ouvirmos relatos acerca de sentimentos de pertencimento aos lugares de origem e dos modos como as experiências e afetos desenvolvidos nestes influenciam os processos educativos de quem fala, também somos educados.

Entendemos, por meio das experiências que nos contam, que as nossas vivências também nos ligam aos "nossos" lugares. Somos envolvidos pela noção de origem e iniciamos processos de reflexão sobre ser e estar no espaço, nos lugares, em nossas casas, em nossas cidades, estados ou países. No limite, aprendemos que devemos reconhecer nossos laços espaciais e os lugares que nos produziram.

Nesta direção, o relato de um menino sírio que vive distante de sua casa, em função dos conflitos que envolvem o seu país, se constitui como um interessante exemplo. Ao falar saudosamente do pai, morto em uma batalha na Síria, articula seus vínculos familiares ao vínculo espacial, em particular, à sua nação de origem.

"Eu não tenho medo da morte, nem tenho medo de morrer pela Síria. Não tenho medo de morrer por meu pai. Se ele não estivesse morto, eu teria medo da morte. Mas já perdi o medo; Até de ser degolado ou morrer numa explosão - o importante é reencontrar o meu pai e voltar para a Síria"⁶.

Em outra narrativa, um homem sírio, após o assassinato de seu melhor amigo, no Iraque, parece buscar uma espécie de ressignificação da morte por meio da sua nação de origem⁷. Segundo ele, a "Síria dos amigos, da juventude" é o lugar para onde

⁶ Narrativa disponível em: <<https://youtu.be/ZJ3cImzjNps?t=882>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

⁷ Narrativa disponível em: <<https://youtu.be/ZJ3cImzjNps?t=3685>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

gostaria de voltar e reorientar a sua vida. Porém, após ter visitado o país, entendeu que, embora o ambiente seja o mesmo, as dinâmicas afetivas das quais lembra não existem mais. Esta situação é comum com pessoas que se afastam dos lugares de origem e, ao retornarem, precisam se adaptar, (re)conhecê-los e construir novas redes de relacionamentos.

O espaço, enquanto fenômeno, é vivo e transforma-se ininterruptamente, assim como os lugares. Em nossas memórias, contudo, os lugares permanecem estáticos, do modo que lembramos ou que aprendemos a lembrar, pois são os significados que atribuímos a eles que se sobressaem. Os significados dos lugares, de modo geral, são ensinados a partir de conjuntos de enunciados que os definem enquanto vive-se neles. “O lugar é um mundo de significados organizados. É essencialmente um conceito estático. Se víssemos o mundo como um processo de constante mudança, não seríamos capazes de desenvolver um sentido de lugar (TUAN, 2015, p. 198).

As narrativas e a linguagem atuam diretamente na maneira como nos colocamos no espaço e na constituição das verdades que nos envolvem. Os discursos ajudam a dar sentido às experiências que caracterizam cada parcela do espaço. É interessante refletirmos, nesse sentido, que a narrativa do sujeito sírio pode ser compreendida em duas instâncias interligadas.

Por um lado, ela atua como uma ferramenta para organizar e atribuir sentido às suas experiências. Ao mesmo tempo, sua fala educa os espectadores acerca das “armadilhas” da percepção dos lugares e das dinâmicas espaciais. O fato relatado não representa, necessariamente, uma experiência inovadora, pois em outros artefatos culturais a ideia de memórias que são frustradas pelas realidades é bastante comum. Mesmo assim, ganha relevância ao indicar que os “velhos” lugares “vivem” apenas em nossas lembranças, já que o tempo e o espaço não deixam de se alterar.

5. Encerramento

O que nos torna humanos? O filme analisado levanta esta questão fundamental e apresenta algumas possibilidades. Será por que amamos? Por que brigamos? Por que rimos? Choramos? Será a nossa curiosidade que nos torna humanos? Ou seria a busca pela descoberta? (HUMANO, 2015). A resposta para o questionamento sobre nossa natureza envolve múltiplos fatores, visto que somos permeados por uma complexa teia de questões culturais, sociais, econômicas e espaciais. Não é nosso objetivo tentar respondê-la, mas chamar a atenção para o fato de que são os atravessamentos discursivos que nos constituem enquanto sujeitos e nos convidam a sermos quem somos, a partir de conjuntos de enunciados, entre eles.

Este estudo se apoiou no conceito de lugar, norteados pelos sentimentos de afeto e de pertencimento, pois as trajetórias dos indivíduos se dão através das maneiras com as quais se articulam fenômenos coletivos. No caso dos migrantes, quando se deslocam de um ponto a outro, carregam as marcas intrínsecas de “seus países” e também do(s) “lugar(es)” que lhe produziram. O documentário, “Humano - uma viagem pela vida”, nos apresenta narrativas que indicam como os lugares educaram os sujeitos narradores e, ainda, nos educa por meio de suas falas em relação aos modos de pensarmos os lugares em que nos inserimos. Neste trabalho, esboçamos uma análise inicial sobre o valioso material disponível nesse filme. O potencial para novos estudos é imenso, visto a quantidade de narrativas disponíveis e seu acesso fácil e gratuito através da internet. Esperamos que novas pesquisas venham a contribuir para o aprofundamento de novas reflexões geográficas e educacionais a partir desta valiosa fonte.

Referências

AGUILAR, Marcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de

sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, v.1, n. 9, p. 36-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>>.

Acesso em: 29 jul. 2020.

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos do conceito de pedagogias culturais em pesquisas dos Estudos Culturais em Educação. **Textura**, v.17, n. 34, p.48-63, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1501/1140>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

APPADURAI, Anjur. **Medo ao pequeno número**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

BATISTA, Bruno Nunes. Nas trilhas de uma criação artística na pesquisa: trabalhando com Foucault. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 668-692, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2178>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro, Zahar, 2017, 119 pp.

BUENO, Marisa Fernanda da Silva. **A emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira: racismo e educação**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. De outros espaços. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, 2013.

GIOMETTI, Analucia Bueno dos Reis; PITTON, Sandra Elisa Contri; ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri. **Leitura do Espaço Geográfico Através das Categorias: Lugar, Paisagem e Território**. São Paulo: UNIVESP - Conteúdos e didáticas de Geografia, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47175>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

HUMANO - uma viagem pela vida. Direção de Yann Arthus-Bertrand. Filme/documentário. 2015. (190 min.) Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UC4mGRD3WLYVVc4JI5LrXxUw>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LEITE, Adriana Figueira. **O lugar**: duas acepções Geográficas. Anuário do Instituto de Geociências. v. 21. UFRJ, 1998. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/aigeo/article/viewFile/6197/4794>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Revista ETC**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1(3), 2007. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_ensinoGeografia2016/racioc%EDnio%geogr%E1fico-ruymoreira.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PRUDENCIANO, Gregory. De frente para o espelho. **Revista Trip**. 15 set. 2016. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/entrevista-com-yann-arthus-bertrand-jornalista-fotografo-ambientalista-e-diretor-de-humano-uma-viagem-pela-vida>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo, HUCITEC, 1996.

SPOSITO, Eliseu Savério; BOMTEMPO, Denise Cristina; SOUSA; Adriana Amaro. **Geografia e Migração**: movimento, território e territorialidades. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOUZA, Camilo Darsie de. **Educação, geografia e saúde**: geopolíticas nos discursos da Organização Mundial da Saúde e a produção da mundialidade pelo controle e prevenção de doenças. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/276570193/De-Geometrias-Curriculos-e-Diferencas>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

WEBER, Douglas Luís. **Deslocamentos internacionais, educação e saúde global: Os discursos Biopolíticos que reproduzem o sujeito migrante**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2017.

WERLANG, Guilherme. **Da Biopolítica a Necropolítica: tratados internacionais, políticas anti-imigração e educação sobre migrantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.

INFLUÊNCIAS DO PROCESSO DE BOLONHA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS – A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL

Higo Gabriel Santos Alves¹
Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto²

1. Introdução

A migração estudantil, na contemporaneidade, apresenta-se como protagonista no processo de internacionalização e globalização da educação superior, fundamentada enquanto uma política de Estado. Este processo, para além de proporcionar novas vivências aos discentes, bem como a integração à estrutura curricular de um curso formal, objetiva a interpenetração de atividades econômicas e na mundialização das economias nacionais, no desenvolvimento de mercados globais e na elaboração de uma agenda de educação estruturada globalmente no campo educativo (BRAZ, 2015). Assim, com base no que afirma a autora, a educação se caracteriza como um serviço a ser vendido e comprado, em uma orientação conduzida pelas organizações internacionais que têm como objetivo homogeneizar os modelos educacionais.

A par dessas questões, os direitos sociais são conquistas resultantes dos embates entre os diversos atores que atuam no espaço social. Ademais, podemos dizer que tais conquistas são permeadas de contradições, devido a sua construção histórica, que

¹ Assistente Social da Universidade Federal de Goiás, mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Goiás – higoallves@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás – sylvanabn@ueg.br

são tensionadas nos campos político, econômico, cultural, dentre outros no espaço social³.

Nesse sentido, apreender as políticas educacionais perpassa pela compreensão do papel do Estado na condução destas. Logo, vale ressaltar que o Estado atua como um meta-ator das políticas públicas (AZEVEDO, 2007), tendo em vista que ele as organiza, executa e garante sua materialidade. Por conta disso, os estudos sobre as políticas públicas educacionais devem vir acompanhados do debate sobre o Estado, pois ele

[...] é uma construção histórica e uma criação própria da luta de classes e atores sociais, dessa forma, o Estado é um campo de contradições e lutas, logo as políticas geradas no campo estatal, também, carregam a mesma marca, são fruto da luta entre as classes sociais e entre os atores implicados, isto é, as políticas públicas portam o consenso e a contradição das diversas forças que agem na sociedade (AZEVEDO, 2007, p. 137).

Podemos inferir que, para compreender as políticas públicas educacionais, é fundamental nos atentarmos à questão do Estado, de maneira a apreendê-lo não como um ente homogêneo, mas enquanto um campo permeado de disputas e contradições. Dessa forma, nas palavras de Azevedo (2007), o campo social estatal é ocupado por atores sociais com interesses comuns e contraditórios, em que são operadas as políticas públicas que influenciarão a população a ele subordinada.

Para Bourdieu (2020), o Estado é resultado do processo de concentração de múltiplos tipos de capital (de força física ou instrumento de coerção, econômico, cultural, simbólico). Essa concentração faz com que ele se constitua enquanto uma espécie de

³ Podemos compreender o espaço social como um universo multidimensional de posições em que “qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes” (BOURDIEU, 1989, p 135). Bourdieu complementa dizendo que os agentes sociais se distribuem neste espaço, “na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses” (1989, p. 135).

metacapital, contribuindo para que exerça um poder sobre os diferentes campos. Além disso, a construção do Estado está interrelacionada à formação do campo do poder, sendo este o espaço em que os detentores de diferentes tipos de capital lutam pelo poder sobre a vertente estatal. Por conseguinte, logra-se poder sobre diferentes tipos de capital, uma vez que o “Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e pensamentos comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação” (BOURDIEU, 2020, p. 116).

Nessa perspectiva, o denominado de Processo de Bolonha⁴, que objetivou realizar uma reforma educacional⁵ no ensino superior da Europa, devido ao seu contexto geográfico, político e econômico, com sua disposição continental e multicultural, impôs uma mudança estrutural nas universidades para além do espaço europeu. De modo geral, ele pode ser definido como um instrumento político que visa implementar uma reforma intragovernamental para o ensino superior, pautando-se em uma mudança de organização, condução, avaliação e da validação dos diplomas, de modo que se realize uma mobilidade estudantil e o aproveitamento desta mão de obra especializada dentro da Europa.

Considerando os rebatimentos dessa política para além do continente europeu, ressaltamos que, na concepção de Siebiger (2011), fundamentando-se em Shiroma (2007), as reformas das políticas educacionais na América Latina, especialmente as brasileiras, fundamentam-se no âmbito das políticas públicas

⁴ É oportuno dizer que o Processo de Bolonha se refere ao planejamento, discussão, monitoramento e avaliação de um conjunto de políticas públicas educacionais para a educação superior, iniciou em 1999 e no prazo até o ano de 2010 teria estabelecido o novo sistema europeu de educação superior. Já a Declaração de Bolonha é o documento assinado por ministros de Estado da Educação que firmou o compromisso com esse processo.

⁵ No que se refere à reforma educacional, podemos conceituá-la como uma construção de um quadro legal e burocrático, objetiva responder determinados problemas e engendrar efeitos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder (DIAS SOBRINHO, 2007).

sociais, bem como atendem interesses externos, considerando os organismos multilaterais, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, com suas políticas para países em desenvolvimento, assim como os internos, atentando para o fato de que tais políticas se vinculam a um projeto de Estado e ao contexto sócio-histórico que as dão legitimidade. Nesse sentido, inferimos que as políticas educacionais ultrapassam as dimensões internas das instituições educativas e atingem todo o conjunto da sociedade.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 introduziu a educação na perspectiva dos direitos sociais, “enquanto um sistema normativo e garantido legalmente como responsabilidade do Estado, ou seja, com a assunção e a responsabilidade estatal em todos os níveis de ensino” (GONÇALVES, 2013, p. 154). No caso da educação superior, podemos dizer que o Estado brasileiro financia este nível de ensino tanto por meio das universidades públicas federais, como também, por meio de isenções fiscais, na rede privada, como é o caso do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)⁶.

A par dessas considerações iniciais, este artigo, por meio de uma revisão bibliográfica e de consulta a planos e programas governamentais, como o REUNI e o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), tem por objetivo apresentar as influências do Processo de Bolonha na elaboração de políticas educacionais brasileiras, com a finalidade de ampliar a migração estudantil interestadual, considerando as especificidades da educação superior brasileira e o contexto político, econômico e social da sua implementação. Para tanto, busca-se, no primeiro momento, apresentar o Processo de Bolonha, compreendendo-o enquanto um movimento para além de uma reforma educacional e, em seguida, identificar as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil a partir dos anos 2000, a fim de ampliar a migração estudantil interestadual, que está consubstanciada na política europeia para o ensino superior.

⁶ Instituído por meio da Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005.

2. O Processo de Bolonha

As reflexões sobre a Universidade no Século XXI perpassam pela sua função social no contexto político, econômico, social e cultural na sociedade do conhecimento. De acordo com Dias Sobrinho (2007), o fenômeno com maior expressividade, nos últimos anos, na Europa e talvez em todo mundo, no que se refere à educação superior, é o que consiste no processo decorrente da Declaração de Bolonha. Por isso, acreditamos que qualquer discussão que venha a ser feita sobre este nível de ensino deve englobar o Processo de Bolonha, tendo em vista seu impacto e as transformações ocasionadas na estrutura das universidades em todo o mundo.

Sobre esse processo, em decorrência da celebração dos oitocentos anos da Universidade de Sorbonne, em 25 de maio de 1998, Ministros de Estado de Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido assinaram o primeiro documento que objetivava promover um processo de unificação dos sistemas de educação superior da Europa, a Declaração de Sorbonne⁷. Esta Declaração foi o primeiro passo da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), o qual seria a chave para a promoção da mobilidade e da empregabilidade dos cidadãos para além do desenvolvimento do continente europeu (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

⁷ Importante mencionar que, no mesmo ano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sediou, em Paris, entre os dias 05 a 09 de outubro, a Conferência Mundial para a Educação Superior, da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação Superior. Alguns anos antes, em 1995, o Banco Mundial elaborou uma cartilha com diretrizes para reestruturar a educação superior, de modo que esse nível e as atividades científicas fossem tratados como serviço, uma mercadoria sujeita à exploração comercial em escala global. Tais eventos reforçam o entendimento de que as reformas educacionais no contexto europeu estão para além do campo educacional restrito àquele continente, porquanto compõem uma política com impactos mundiais.

Um ano após a Declaração de Sorbonne, 298⁸ ministros europeus assinaram a Declaração de Bolonha, documento que estrutura as políticas para estabelecer o espaço europeu do ensino superior e a promoção do sistema europeu de educação superior em todo o mundo até o ano de 2010 (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). O processo que seguiu após a assinatura deste documento se refere ao conjunto de eventos correspondentes às medidas de implementação dos princípios pactuados em Bolonha, em 1999. A construção do EEES, um dos pilares desse processo, objetiva compatibilizar os sistemas universitários europeus por meio da equiparação dos graus, diplomas, títulos, currículos, bem como pelo incentivo à mobilidade de estudantes, não apenas na União Europeia, mas também para países ao redor do mundo, além da adoção de programas de formação continuada reconhecíveis por todos os Estados membros, que são signatários do processo (AZEVEDO, 2007; SIEBIGER, 2011).

Nesse sentido, Azevedo (2007) destaca que na busca por concretizar os princípios estabelecidos na reunião de 1999, em Bolonha, tal como em Praga, 2001, os ministros de Estado da Educação indicaram a seguinte direção: 1) adotar um sistema de educação com normas que tivessem fácil compreensão e passível de comparabilidade; 2) adotar um sistema baseado em dois ciclos (graduação e pós-graduação); 3) estabelecer um sistema de créditos; 4) promover a mobilidade de estudantes, docentes e técnicos-administrativos; 5) cooperar na avaliação em busca de garantia da qualidade; 6) promover a dimensão europeia do ensino superior; 7)

⁸ Atualmente, 47 países são signatários do Processo de Bolonha. Além das reuniões bianuais, com o propósito de discutir a implementação dessa política (Berlim 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009, Budapeste e Viena 2001, Bucareste 2012, Yerevan, 2015), as reuniões do Conselho Europeu em Lisboa (2000) e em Barcelona (2002) também trataram sobre o mesmo assunto. De acordo com Dias Sobrinho (2007), somente em 2002, em Lisboa, que o Processo de Bolonha foi assumido como estratégia mundial e ingressou de modo pleno na agenda política da União Europeia. Desse modo, passou a “integrar o conjunto de políticas acordadas entre os países com as finalidades de construção das convergências que tornem possível um bloco europeu cada vez mais competitivo” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 113).

introduzir a concepção de educação permanente; 8) contribuir para maior envolvimento dos estudantes nas instituições de educação superior e 9) promover o espaço europeu do ensino superior⁹.

De modo geral, as linhas de ação podem ser agrupadas nas seguintes categorias: mobilidade, convergência, regulação, cooperação/cosmopolitismo e mercado (ANTUNES, 2007). Tais orientações não são apenas medidas burocráticas, pois, para Dias Sobrinho (2007), o processo é mais amplo e ultrapassa os acordos, no que se refere à ratificação de créditos e títulos e à adoção compartilhada do sistema de ciclos. Por conseguinte, para Dias Sobrinho (2007), a internacionalização e a europeização são princípios que estão no centro desse processo.

O Processo de Bolonha pode ser definido como uma política pública transnacional, uma vez que ultrapassa as fronteiras territoriais de um Estado clássico, a qual foi dirigida pela União Europeia, com o objetivo de regular o campo universitário/científico europeu (AZEVEDO, 2007). Esse processo pode ser visto como uma reforma educacional, haja vista que, conforme aponta Bastos (2007), elas buscam responder ao sistema político e econômico de um tempo, de modo que são oriundas de alterações no plano político ou econômico. Todavia, as reformas nem sempre objetivam uma inovação educacional, mas podem englobar uma articulação com as mudanças do cenário no mundo social.

⁹ As Conferências Ministeriais de acompanhamento da implementação do Processo de Bolonha são momentos que buscam avaliar e aprimorar o processo. Em Bergen, por exemplo, foram retificadas três medidas fundamentais para a consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior: a) implementação do sistema de créditos ECTS (*European Credits Transfer System* – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos), que corresponde ao sistema de transferência de créditos; b) adoção de uma estrutura compatível com o modelo LMD 3-2-3 (Licenciatura, com duração de 6 a 8 semestres, que objetiva preparar os estudantes para o mercado de trabalho; Mestrado, com duração de 3 a 4 semestres; e Doutorado, com duração de 6 semestres); c) adoção do suplemento ao diploma, que equivale a um documento bilíngue, padronizado para todos os países e emitido junto ao diploma (ROBERTSON, 2009; SIEBIGER, 2011).

Ainda quanto ao Processo de Bolonha, Bastos (2007) afirma que seus fundamentos estão alicerçados na crise, tendo em vista os desafios decorrentes da economia globalizada. Considerando o papel que os Estados Unidos e o Japão possuíam, capitaneados pela tecnologia que dá base à economia mundial, a crise da universidade europeia decorreu da necessidade de integrar sua educação superior ao novo projeto econômico, ou seja, “há a exigência implícita de uma educação superior que forneça as bases da inovação, da competitividade, da produtividade, características marcantes da economia globalizada” (BASTOS, 2007, p. 97).

Nessa direção, Dias Sobrinho (2007) argumenta que não bastava à educação superior oferecer as bases da inovação, da competitividade e da produtividade, já que havia a necessidade de que se estruturasse um conjunto articulado de produção e socialização do conhecimento, assim como no processamento de informações. Todas essas questões estavam associadas às mudanças ocorridas em centros de inovação desenvolvidos, como nos Estados Unidos e Japão, bem como a necessidade de se integrar às redes tecnológicas, base da economia globalizada. Assim, era estratégico criar uma universidade europeia que respondesse às necessidades dessa população. Ademais,

[...] a participação na globalização econômica corresponde os esforços para o estabelecimento de uma europeização política. No plano interno, os esforços seguiram na direção de adaptar cada país e o conjunto europeu à globalização, mediante ajustes econômicos, flexibilização do trabalho, enxugamento dos estados e de suas funções de provedores do bem-estar social e também a legitimação eurocrática, a ser assegurada em organismos supranacionais (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 111).

Quanto a suas origens, o Processo de Bolonha remonta à constituição da União Europeia. Por sua vez, a construção e a criação desse bloco econômico são resultados da globalização, de modo que uma das questões mais relevantes a se considerar é que sua formação foi uma resposta ao temor de que os Estados Unidos e os países da região do pacífico asiático pudessem colonizar a

Europa (DIAS SOBRINHO, 2007). Além disso, outro motivo consistia no seu déficit tecnológico, pois ele representava baixa competitividade diante da economia globalizada.

Robertson (2009) destaca que havia uma ambição da Comissão Europeia em desenvolver uma política para a educação superior que abrangesse toda a Europa. Nessa direção, o Processo de Bolonha está além de uma simples reforma educacional para a educação superior, porquanto é uma ação política supranacional que retira o papel do Estado e transfere as decisões para instâncias *ad-hoc* intragovernamentais, como as Conferências Ministeriais que ocorreram após a Declaração de Bolonha em 1999, com o objetivo de ratificar a sua intencionalidade (ANTUNES, 2007).

De modo geral, a mobilidade estudantil aparece nesse processo como um dos seus fundamentos. Sobre essa questão, ressalta-se que, antes da Declaração de Bolonha, já existia outros programas com a finalidade de promover a mobilidade da comunidade acadêmica em todo o continente europeu, como é o caso do ERASMUS, *European Action Scheme for the Mobility of University Students*. De acordo com Dias Sobrinho (2007), o ERASMUS foi criado com o objetivo de promover, por meio da educação, a integração e a identidade europeia, bem como, ao mesmo tempo, ampliar a competitividade ante os Estados Unidos e o Japão.

Na avaliação de Azevedo, Catani e Lima (2008), com o Processo de Bolonha houve uma perda de protagonismo dos estados nacionais, o que caracteriza esse movimento como a “desnacionalização” da educação superior ou a “europeização” das universidades e escolas superiores. Dessa forma, assiste-se a um

[...] complexo processo de redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior; a uma direção supranacional de políticas, agora relativamente descontextualizadas; a uma deslocalização das arenas de debate e dos processos de discussão democrática de tipo tradicional; à não participação fluida e difusa dos atores educativos diretamente envolvidos, em favor da intervenção de stakeholders altamente organizados e institucionalizados [...]; a uma adaptação célere e por vezes sem discussão das legislações nacionais, assim sobre-determinados

externamente à escala europeia e frequentemente subtraídas do processo de deliberação democrática [...] (AZEVEDO; CATANI; LIMA, 2008, p. 12-13)

Diante disso, podemos concluir que o Processo de Bolonha não surge enquanto uma construção socialmente referenciada, que parte de dentro das universidades, mas como uma meta-política transnacional que negligencia o processo democrático para dar lugar à adoção de mecanismos de desregulação e liberação, sob o discurso da competitividade e da educação enquanto um mercado a ser explorado. Nesse sentido, para Gonçalves (2013), o processo estabelecido com a Declaração de Bolonha assume, cada vez mais, os compromissos assentados na lógica do mercado, a partir da necessidade imposta na construção de uma política educacional supranacional que possa determinar critérios comuns e padronizados, fundamentados em um sistema de educação regulado internacionalmente. Dessa forma, esse processo pode ser interpretado como um “instrumento de reestruturação europeia de educação superior” (ROBERTSON, 2009), com claro viés mercadológico, pautando-se pela submissão da educação aos interesses econômicos, pela mobilidade de estudantes e de mão de obra.

Considerando “suas marcas na reestruturação da educação superior brasileira” (GONÇALVES, 2013; ROBERTSON, 2009), é importante problematizar a influência de Bolonha na estruturação das políticas públicas brasileiras, com o objetivo de potencializar a migração estudantil interestadual na educação superior, por meio de ações como o REUNI e o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024).

3. Políticas educacionais brasileiras e a migração estudantil interestadual

Ao longo do texto, temos indicado como as políticas educacionais não podem ser compreendidas deslocadas do contexto político e econômico em que são implementadas. Isso porque o Estado, enquanto um campo permanente de lutas e disputas, tem agido para aprofundar as políticas neoliberais que

tendem a mercadorizar todas as esferas da vida social, inclusive a educação. Nesse sentido, as que foram implementadas no Brasil, na educação, a partir dos anos 2000, podem ter sido arquitetadas no limiar do Processo de Bolonha, que, resguardadas as particularidades da educação superior nacional, encontrou no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) um terreno fértil para materializar tais princípios.

Apesar das tendências que podem trazer mudanças nas universidades federais brasileiras, a partir do Processo de Bolonha, sinalizamos que não é possível atribuir todos os aspectos e influências deste processo em nossa realidade, tendo em vista as particularidades da universidade brasileira. Transpor a proposta daquela política, sem atentar para as particularidades das instituições de ensino superior no país, pode induzir a uma leitura mecânica e desconsiderar as especificidades desse contexto específico, como, por exemplo, o referencial teórico neoliberal imposto pelo Banco Mundial, na década de 1990, para países em desenvolvimento, bem como as lutas internas que ocorrem no campo educacional pela disputa de um modelo de universidade¹⁰.

¹⁰ Podemos exemplificar o que foi a proposta da Universidade Nova, a qual, apesar de não ter sido implementada na totalidade das universidades federais, estruturou a arquitetura curricular de um conjunto de universidades criadas com a política de expansão e interiorização criadas no governo Lula (2003 a 2010) e mantida no governo Dilma Rousseff (2011 – 2016). De acordo com UFBA (2007 apud AZEVEDO; CATANI; LIMA, 2008, p. 22-23), “a proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha), sem, no entanto, significar uma submissão a qualquer um desses regimes de educação”. A proposta era introduzir três ciclos de educação superior: o primeiro, de formação geral; o segundo, formação em licenciatura ou carreira específica; e o terceiro, formação acadêmica, incluindo a pós-graduação.

Nesse sentido, o REUNI se apresenta como a principal política educacional que objetiva ampliar a mobilidade estudantil. Se no Processo de Bolonha havia a necessidade de estabelecer mecanismos que rompessem as barreiras que impediam a mobilidade estudantil em um contexto de União Europeia, no REUNI, a mobilidade estudantil se apresenta como um dos elementos qualitativos do programa (CAMILO, 2013). Assim, de acordo com Bastos (2007), a mobilidade estudantil e a competitividade, características do Processo de Bolonha, não devem assumir centralidade na discussão sobre a reforma da universidade brasileira, pois grande parte dos jovens ainda é excluída da educação superior pública no país. Nesse sentido, a preocupação deve ser mais acentuada na democratização do acesso e permanência, bem como nas políticas de ações afirmativas que permitam aos segmentos da sociedade desse nível de ensino o acesso.

O REUNI, enquanto uma política governamental, foi implementado por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo do programa é ampliar as condições de acesso e de permanência na educação superior, aumentando a qualidade dos cursos e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Na avaliação de Azevedo, Catani e Lima (2008), o REUNI é um programa de reforma das instituições federais de ensino superior (IFES) que carrega consigo um *plus* de financiamento para as universidades que a ele aderirem. Já para Lima (2011), o REUNI é a expressão de uma intensa reformulação da educação superior, com centralidade no ensino e, por isso, contribui para a intensificação do trabalho docente, da certificação em larga escala e pela ruptura da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na sua implementação, a autonomia universitária foi golpeada de diversas formas, pois o programa foi estruturado por meio de um decreto, assim como ocorreu com as universidades europeias. Ademais, houve a imposição de um modelo a ser seguido, conduzido pelo Estado, além disso houve a sua rápida

aprovação nos Conselhos Universitários¹¹ e a sua discussão foi conduzida de forma antidemocrática. De acordo com Gonçalves (2013), ao não possibilitar a participação das IFES na elaboração da concepção, princípios, diretrizes e metas na condução do programa, não se considerou a proposta de uma universidade democrática.

A adesão das universidades ao REUNI era feita através de um Acordo de Metas, firmado entre as IFES e o MEC. Para Azevedo, Catani e Lima (2008), esse contrato de gestão, da mesma forma que aconteceu na Reforma do Estado de Bresser Pereira, condiciona o financiamento ao cumprimento de metas previamente definidas. Segundo Lima (2011), apesar da pactuação de metas por meio desse instrumento, o atendimento é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC. Dessa forma, apesar do modelo de gestão adotado pelas universidades federais imposto pelo REUNI, ainda assim há a submissão da educação à política econômica.

A mobilidade estudantil era recorrente no discurso sobre o Processo de Bolonha, um dos princípios que balizavam a nova política educacional para o ensino superior europeu. Ela também adquire um papel fundamental na elaboração das políticas educacionais brasileiras, como no caso do REUNI. Nas diretrizes gerais do REUNI, a mobilidade estudantil aparece como uma das dimensões do programa, uma vez que

[...] a mobilidade estudantil emerge como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do REUNI não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico,

¹¹ Vale lembrar que o REUNI foi criado em abril de 2007, segundo Camilo (2013), em 2007 existiam 54 universidades federais em funcionamento, dessas 53 aderiram ao programa. As adesões ocorreram em duas chamadas, a primeira em 17 de outubro de 2007 e a segunda em 29 de dezembro de 2007. Tendo em vista a complexidade do programa, avaliamos que a sua aprovação nos conselhos universitários tenham sido apenas uma medida protocolar do que necessariamente uma discussão que apresentou as contradições e suas promessas, considerando a velocidade da sua aprovação nas IFES.

mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente. [...] Entretanto, a existência efetiva de programas de mobilidade impõe não só condições materiais para que os estudantes se façam presentes em outras instituições. É necessário, sobretudo, superar o problema do distanciamento entre as instituições de ensino, estimulando uma cultura de cooperação permanente e garantindo ao aluno o aproveitamento dos conteúdos estudados (BRASIL, 2007, p. 05-06).

Ademais, o Decreto 6.096/2007 tem como uma das diretrizes a “ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;” (BRASIL, 2007a). Logo, de modo geral, a mobilidade estudantil aparece como parte constituinte das dimensões e das metas globais do REUNI, ou seja, fundamenta-se na mesma perspectiva do Processo de Bolonha, tendo em vista que esse movimento objetiva a flexibilidade curricular, por meio do aproveitamento de créditos, e a circulação de estudantes entre cursos, programas e instituições.

As políticas de expansão e interiorização das universidades federais também podem contribuir para o aumento da migração estudantil interestadual. Se nos documentos oficiais que discutem a mobilidade na perspectiva do REUNI, a mobilidade é pensada de modo provisório como “circulação estudantil entre cursos, incluindo a mudança de curso na instituição, com aproveitamento de estudos” (MEC, 2007b, p. 25), também houve a possibilidade de que esse fator fosse além da mudança provisória, passando a ser visto como um deslocamento que perdura pelo período em que o estudante curse a graduação.

Nesse sentido, a criação de universidades, como a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), dentro da política de expansão das universidades federais capitaneadas pelo REUNI, é expressão da

intencionalidade de se criar, no Brasil, tal como ocorreu na Europa com o Processo de Bolonha, um espaço de educação superior fundamentado na mobilidade e na migração estudantil¹².

A UNILAB, criada por meio da Lei 12.289/2010, e a UNILA, instituída através da Lei 12.189/2010, devem ser compreendidas no movimento da história, tendo em vista que a criação de ambas também está estruturada com intencionalidades políticas e ideológicas. Para Siebiger (2011), a criação da UNILAB é uma estratégia da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa¹³ (CPLP), que objetiva o desenvolvimento sustentável dos seus membros, a redução das desigualdades e a integração dos cidadãos da CLPL. Por outro lado, a UNILA pode ser caracterizada como fruto de uma política de educação superior do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), com vocação para o intercâmbio acadêmico e cooperação solidária entre os países do MERCOSUL e da América Latina. Em ambas as universidades, buscam-se reservar vagas para alunos dos países signatários dos seus respectivos acordos¹⁴.

¹² Fazemos distinção entre estes dois conceitos: enquanto a mobilidade diz respeito ao deslocamento provisório do estudante, a migração diz respeito à mudança de local para cursar o ensino superior. Para Braz (2015, p. 24) “há duas questões a serem observadas na mobilidade acadêmica: uma territorial e outra acadêmico-curricular. A mobilidade acadêmica refere-se às migrações de membros da comunidade acadêmica, tais como os discentes de ensino superior”, ou seja, com a mobilidade estudantil, espera-se um retorno à instituição de origem. Já a migração estudantil diz respeito ao deslocamento geográfico para cursar os anos letivos acadêmicos em um local diferente da origem territorial do estudante.

¹³ Além do Brasil, a CLPL é formada por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

¹⁴ Retomando o disposto no Processo de Bolonha com a criação do EEES, o Brasil, busca o protagonismo geopolítico por meio das universidades com a criação de um espaço de ensino superior transnacional, seja entre países de língua portuguesa ou entre os latino-americanos. “Considerando as relações internacionais por meio das distintas comunidades de que participa – CPPL, Mercosul, TCA, entre outras –, o Brasil, na eventualidade de inclinar-se à influência do Processo de Bolonha, tornar-se-ia uma referência ante os países latino-americanos de maneira geral, o que aos olhos da União Européia, seria estrategicamente fundamental para que em terras europeias venha a se atingir o

De modo geral, observamos, com a criação destas instituições, a materialização da migração estudantil enquanto política pública educacional. Para Minto (2011), o REUNI apresenta um conjunto de elementos como: as noções de mobilidade estudantil, as mudanças no currículo, que introduzem a formação flexível, além da inovação de métodos pedagógicos, a qual busca dispensar a força de trabalho docente e enfatizar a eficiência na utilização dos recursos, que se tornam substanciais para compreender a estrutura da educação superior brasileira. Dessa forma, para o autor, “a produtividade do ensino é tomada pela quantidade de recursos que se utiliza, em média, para completar a formação dos estudantes” (MINTO, 2011, p. 261). Com isso, implementa-se uma lógica tecnicista, na qual não importa que a formação seja precária, mas que dê resultados.

Contudo, não podemos perder de vista que a criação destas universidades está estruturada sob a política do REUNI, que

[...] materializa uma trajetória de rupturas e continuidades no interior da sociedade brasileira. É ruptura, pois, mesmo que seja precarizada, há um aumento significativo de pessoas que, independente de classe, gênero ou qualquer outra condição, acessam a educação superior; e é continuidade na medida em que contribui com o projeto societário neoliberal da burguesia brasileira para educar e silenciar o consenso por meio da expansão de uma educação superior precarizada, isto é, otimizada, através da racionalização de recursos humanos e físicos, para as massas populares, configurando um acesso desqualificado à universidade pública, tendo em vista as necessidades do mercado financeiro (MELO; SANTOS, 2019, p. 13).

Diante desses pontos, fica o questionamento se essa migração estudantil, consubstanciada enquanto uma política transnacional, tem se efetivado de modo que se garanta a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes brasileiros e estrangeiros. Isso porque falar sobre migração estudantil requer que se discuta a permanência destes estudantes durante o curso, uma vez que essa

objetivo de maior atração e mobilidade estudantil – por sua vez entendidos enquanto públicos-alvo que sustentam esse sistema” (SIEBIGER, 2011, p. 133).

questão perpassa pelas condições objetivas postas para a sua manutenção. Logo, a permanência na instituição não se refere apenas aos recursos financeiros, mas também do ponto de vista intercultural e social.

Para além dessas medidas, outras políticas que objetivaram contribuir com o aumento da migração estudantil interestadual foram a redefinição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), integrado ao exame em questão. Isso ocorreu no ano de 2009, em que foi apresentada uma proposta de reformulação do ENEM para utilizá-lo como processo unificado de ingresso nas instituições federais de educação superior (IFES), o que foi concomitante à implementação do SiSU, que disponibiliza vagas das IFES para os candidatos participantes do ENEM.

O documento do MEC¹⁵ apresentado à Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) sinalizava sobre a baixa migração estudantil interestadual e que, apesar das altas taxas de migração interna, isso não se verificava na educação superior. Nesse sentido, para o MEC, o ENEM e o SiSU poderiam oportunizar um maior deslocamento geográfico dos estudantes, pois lhes possibilitaria se candidatarem às vagas disponíveis em todas as regiões, sem a obrigatoriedade de realizar várias provas, estimulando, assim, um maior número de discentes a migrarem para universidades localizadas em outras regiões.

Embora a migração estudantil seja apresentada no documento do MEC, há poucas informações sobre a manutenção desta política. Concordamos com o questionamento de Luz e Veloso (2014), no sentido de que se o estudante não tinha condições financeiras para prestar vestibular em várias instituições e em regiões diferentes, com a migração ele teria chances de se manter na instituição fora do seu local de moradia? Reiteramos que se a mobilidade estudantil está articulada com a suposta democratização do acesso

¹⁵ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2009.

ao ensino superior, conforme o discurso do MEC, é imperativo pensar na assistência estudantil, para que a migração aconteça de modo efetivo, caso contrário, ela privilegiará os estudantes de maior renda.

Por fim, mencionamos o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024), Lei 13.005/2014, que na meta 12 busca elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior de 50% e a líquida para 33%, assim como expandir para, pelo menos, 40% das novas matrículas no setor público. Ele tem como uma das estratégias: “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior” (BRASIL, 2014).

A mobilidade estudantil, nesse aspecto, deve ser avaliada com o conjunto das estratégias da meta 12, isto é, na consolidação do exame unificado, por meio do ENEM, das ações afirmativas e da ampliação da assistência estudantil. Por outro lado, a mesma meta reforça a condição de intensificação do trabalho docente e a certificação em larga escala. Assim, de certo modo, o PNE reitera o que está disposto no REUNI. Todavia, apesar de tais orientações, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que congelou os gastos públicos por vinte anos, praticamente se tornam inexecutáveis quaisquer medidas que venham contribuir para a permanência dos estudantes que realizem a migração estudantil.

4. Considerações finais

O Processo de Bolonha pode ser considerado como uma resposta às mudanças do campo político e econômico, provocando repercussões nos campos cultural e científico, não só na Europa, mas em todo mundo. Para além da criação de um espaço europeu de ensino superior, a política está estruturada no aumento da competitividade internacional, na adaptação da formação à demanda do mercado e no desenvolvimento de uma mobilidade estudantil e, também, de mão de obra.

Nesse sentido, as estratégias de implementação perpassam pela concepção neoliberal de universidade e da caracterização da educação superior como mercadoria. Tais mudanças afetam não apenas a lógica da universidade, mas a dinâmica do desenvolvimento dos estados nacionais na atual fase do capitalismo. A formação integral do estudante universitário deixa de ser a preocupação e se institucionaliza a concepção de universidade direcionada para responder às necessidades do mercado, calcada nas competências da eficiência e da eficácia neoliberal.

No que se refere às políticas educacionais implementadas a partir dos anos 2000 no Brasil, com destaque para o REUNI como maior expressão da influência de Bolonha, a mobilidade e a migração estudantil se tornaram estruturantes do processo de expansão da educação superior. Contudo, o discurso de democratizar o acesso à universidade pública não pode ser entendido como oportunidade para ingresso, pois sem políticas de permanência até a diplomação, a migração estudantil acaba sendo feita por determinados grupos sociais, ou seja, os que possuem condições financeiras de se manterem sem a garantia de alguma política de assistência estudantil ofertada pela instituição de educação superior pública.

Vale ressaltar que o REUNI deixa de ser um programa de expansão de vagas nesse nível de ensino, para se tornar um horizonte neoliberal da reforma da educação superior brasileira, conforme o PNE 2014-2024, que reproduz nas estratégias da meta 12 alguns elementos constantes no REUNI. Dessa forma, se por um lado a migração estudantil é uma intenção da expansão da educação superior, por outro ela está submetida à lógica dessa expansão, que intensifica a flexibilização do currículo, do trabalho docente e da certificação em larga escala.

Referências

ANTUNES, F. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 9, n. esp., p. 1-28, dez. 2007.

AZEVEDO, M. N. de. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 9, n. esp., p. 133-149, dez. 2007.

AZEVEDO, M. L. de; CATANI, A. M; LIMA, L. C. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas – Sorocaba. V. 13, n. 01, p. 07-33, mar. 2008.

BASTOS, C. C. B. C. O Processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 9, n. esp., p. 95-106, dez. 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2020.

BRASIL. **Lei 11.096 de 13 de Janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade Para Todos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/111096.htm.

BRASIL. **Lei 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/112289.htm.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm;

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 24 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

Acesso em: 30 nov. 2021.

BRAZ, R. L. **O programa ANDIFES de mobilidade acadêmica: uma mobilidade estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro**. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CAMILO, S. C. A. O Processo de Bolonha e o REUNI: análise da mobilidade estudantil na Universidade Tecnológica do Paraná (2008-2012). **Anais do XI Congresso Internacional de Tecnologia da Educação**, 2013. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3556/1/bolonhareunimobilidade>

estudantil.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus**. Bolonha, 19 de Junho de 1999. Disponível em: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. **O Processo de Bolonha**. Educação Temática Digital. Campinas, v. 9, n. esp., p. 107-132, dez. 2007.

GONÇALVES, C. A. **O programa REUNI: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG – 2008-2012**. Tese (Doutorado) em Serviço Social – Pontifícia Universitária Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LIMA, K. R. S. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o programa REUNI. **Revista Políticas Públicas**. São Luís, n esp., p. 441-452, out. 2011.

LUZ, J. N. N. da; VELOSO, T. C. M. A. Sistema de Seleção Unificada (SISU): refletindo sobre o processo de seleção. **Educação e Fronteiras**, Campo Grande, v. 4, n. 10, 2014.

MEC. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**, Brasília, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes_Proposta_Inep-MEC.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

MEC, **Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Diretrizes Gerais. Brasília, Agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesREUNI.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MELO, V; SANTOS, L. A dos. Entre Córdoba e Bolonha: o REUNI e a contraditória expansão da universidade brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-25, 2019.

MINTO, L. W. **Educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese (Doutorado) em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ROBERTSON, S. L. O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, set. – dez. 2009.

SIEBIGER, R. H. O processo de Bolonha e sua influência na definição de espaços transnacionais de educação superior: a universidade brasileira em movimento. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, Ano IX, n 15, p. 115-138, jan-jun 2011.

"A essência dos Direitos Humanos
é o direito a ter direitos".

Hannah Arendt (1909-1975)



ISBN 978-65-5869-868-5



9 786558 698685 >