



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula Silva

**Além das aparências:** desafios e possibilidades para a escolarização das crianças haitianas em Santa Catarina durante a pandemia de coronavírus

Florianópolis, SC

2024

Ana Paula Silva

**Além das aparências:** desafios e possibilidades para a escolarização das crianças haitianas em Santa Catarina durante a pandemia de coronavírus

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Maria Scalabrin Coutinho.

Florianópolis, SC

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.  
Dados inseridos pelo próprio autor.

Silva, Ana Paula

Além das aparências : desafios e possibilidades para a escolarização das crianças haitianas em Santa Catarina durante a pandemia de coronavírus / Ana Paula Silva ; orientadora, Angela Maria Scalabrin Coutinho, 2024.  
280 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Crianças haitianas. 3. Escolarização. 4. Pandemia. 5. Cultura escolar. I. Coutinho, Angela Maria Scalabrin . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Ana Paula Silva

**Além das aparências:** desafios e possibilidades para a escolarização das crianças haitianas em Santa Catarina durante a pandemia de coronavírus

O presente trabalho, em nível de Doutorado, foi avaliado e aprovado, em 07 de fevereiro de 2024, por Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Lenzi (membro interno)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Handerson Joseph (membro externo)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (membro externo)

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira (membro externo)  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (membro externo)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão, que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação.

---

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos  
Coordenador do Programa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Maria Scalabrin Coutinho  
Orientadora

Florianópolis, 2024.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal de Santa Catarina por ter possibilitado o tempo necessário para a pesquisa, em especial à Letícia Helena Wiggers;

À gestão da Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Santa Catarina, por ter me recebido em meio à pandemia e às professoras, pela gentileza e colaboração;

Aos profissionais do setor de estatística da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina pela celeridade em responder minhas solicitações;

Agradeço às crianças haitianas e suas famílias, por terem aberto suas casas e compartilhado suas histórias, em especial, Chella, Jordany, Youbens, Maritane e Kênia;

À rede de mulheres que me acode: Cleusa, Neide, Isis, Larissa. Obrigada por todo o trabalho e cuidado com meus filhos, com meus cães e com minha casa.

Às mulheres que cuidaram da minha saúde e se tornaram minhas amigas: Alice, Fernanda, Michele, Mônica, muito obrigada pelo carinho.

Agradeço às minhas amigas, Beth, Cida, Dani Capalbo, Dani Leite, Deise, Denise Abreu, Denise Seriani, Eveline, Farah, Gláucia, Gyane, Lola, Marci, Mariana, Mari Spessatto, Marcia Lobo, Marci, Melissa, Nara, Nicole, Patrícia, Samira e Tati, pelos cafés, pelas conversas, pela torcida, pelas reflexões, pelo apoio e pelas boas risadas.

Aos meus amigos Osvaldo e Gabriel Bertozzi, pela escuta paciente nos meus tempos de crise.

À minha amiga e comadre Josiane Eugênio, pela presença, pela amizade, pelo desprendimento e pelo amor.

Ao meu compadre Ângelo Diego, pela paciência e pelo afeto, e à Jenny, amiga de todas as horas. Muito obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim, sem vocês a vida seria muito mais difícil.

Ao meu amigo Erick Smith, pelas traduções do português para o crioulo haitiano.

À Marina Sayão, pela presença carinhosa em nossas vidas e por revisar o resumo em inglês.

A Marcel Salomão, por me ajudar a compreender como são feitas as leis e me explicar o *juridiquês*.

À Bruna Kadlez, por ter me inserido nos debates locais sobre migrantes em Santa Catarina e pela disponibilidade em responder minhas dúvidas.

Aos membros da banca, Maria Helena Lenzi, Romilson Siqueira, Handerson Joseph, pelas valiosas contribuições para a tese.

Ao querido John Mafra, pela leitura atenta, formatação e revisão competente do texto.

À minha orientadora, Angela, cujo nome expressa tudo.

À minha mãe, pelas orações e mensagens de amor diárias.

Aos meus filhos, por iluminarem minha vida.

Aos meus cães, Nina, Fidel e Messi, por me tirarem o foco.

Por fim, agradeço ao meu marido, por sua companhia, inspiração, amizade, zelo e amor sem-fim. Benzinho, você colore os meus dias.

A todos vocês, o meu amor.

Prática educativa de caráter radical, crítico e libertador.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressista e estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbitrário, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.

Últimas palavras de Paulo Freire, escritas em 21/04/1997.

## RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, esta tese buscou compreender como opera a lógica da diferença na escolarização das crianças migrantes haitianas em uma escola estadual do município de Florianópolis, Santa Catarina. Os objetivos específicos visaram relacionar os principais acontecimentos históricos do Haiti e suas influências para a formação da migração haitiana; mapear a presença de haitianos no Brasil e seus efeitos sobre as produções científicas acerca da educação de crianças migrantes; avaliar os impactos das políticas de enfrentamento da pandemia de coronavírus para os migrantes haitianos no Brasil e analisar quais os desafios a presença das crianças migrantes haitianas impõe à escola pública. Como abordagem metodológica, utilizou-se a pesquisa qualitativa crítica. Os métodos de coleta contemplaram as pesquisas bibliográfica e documental, a observação participante, as entrevistas semiestruturadas, o questionário e o diário de campo. O recorte abrangeu o cotidiano escolar de duas crianças haitianas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2021) durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa adotou fundamentação teórica plural, valendo-se da Sociologia da Infância, da Pedagogia Crítica, da Teoria Histórico-Cultural, entre outros aportes. Resultaram dos dados três categorias de análise: o acolhimento, a socialização e o ensino-a aprendizagem. Ficou demonstrado que, na escola analisada, as crianças haitianas receberam um acolhimento satisfatório e, assim como as demais crianças, foram submetidas a um processo de escolarização igual. O estudo evidenciou que, quando ignoradas a diferença e a diversidade, as práticas pedagógicas tendem a fixar padrões homogeneizantes ratificando padrões sociais vigentes. Em um contexto crítico, a presença das crianças haitianas nos convida a refletir sobre a necessidade de romper com a lógica da escola tradicional e buscar incorporar conteúdo e atitudes que possam vislumbrar uma cultura escolar que adote os princípios da diferença e da diversidade, visando à mudança e à transformação social.

**Palavras-chave:** Crianças haitianas. Escolarização. Pandemia. Cultura escolar. Direitos humanos.



## ABSTRACT

Linked to the research line Education and Childhood of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Catarina, this thesis sought to understand how the logic of difference operates in the schooling of Haitian migrant children in a state school in the municipality of Florianópolis, Santa Catarina. The specific objectives aimed to relate the main historical events of Haiti and their influences on the formation of Haitian migration; map the presence of Haitians in Brazil and their effects on scientific productions about the education of migrant children; evaluate the impacts of coronavirus pandemic coping policies on migrants in Brazil; and analyze the challenges posed by the presence of Haitian migrant children to public schools. The methodological approach used critical qualitative research; data collection methods included bibliographic and documentary research, participant observation, semi-structured interviews, questionnaires, and field diaries. The study focused on the daily school life of two Haitian children in the early years of elementary school (2021), during the Covid-19 pandemic. The research adopted a plural theoretical foundation, drawing on the Sociology of Childhood, Critical Pedagogy, Historical-Cultural theory, among others. Three categories of analysis emerged from the data: reception, socialization, and teaching-learning. It was demonstrated that in the analyzed school, Haitian children received satisfactory reception and, like other children, underwent equal process of schooling. The study evidenced that, when differences and diversity are ignored, pedagogical practices tend to establish homogenizing patterns, ratifying prevailing social standards. In a critical context, the presence of Haitian children invites us to reflect on the need to break away from the logic of traditional schooling and to seek to incorporate content and attitudes that can envision a school culture embracing the principles of difference and diversity, aiming for social change and transformation..

**Keywords:** Haitian children. Schooling. Pandemic. School culture. Human rights.

## REZIME

Relasyon ak linje rechèch Edikasyon ak Timoun nan Pwogram Gradwasyon nan Edikasyon nan Inivèsite Federal nan Santa Catarina, tèz sa a te chèche konprann kijan lojik diferans la ap mache nan lekòlizasyon timoun imigran ayisyen yo nan yon lekòl eta nan vil Floriyopolis, Santa Catarina. Objektif espesifik yo: te chèche rakonte evènman istorik prensipal yo ann Ayiti ak enflyans yo sou fòmasyon dyaspora ayisyen an; kat prezans Ayisyen nan Brezil ak efè li sou pwodiksyon syantifik konsènan edikasyon timoun migran yo; evalye enpak politik pou konbat pandemi kowonaviris la sou imigran nan Brezil epi analize defi prezans timoun migran ayisyen yo enpoze sou lekòl piblik yo. Apwòch metodolojik etid la se te rechèch kalitatif kritik ak metòd koleksyon prensipal yo te: rechèch bibliyografik, rechèch dokimantè, obsèvasyon patisipan yo, entèvyou semi-estriktire, kesyonè ak jounal pèsonèl. Etid la te kouvri lavi lekòl chak jou de timoun ayisyen ki te ale nan dezyèm ak twazyèm ane lekòl primè an 2021. Rechèch la te gen yon fondasyon teyori pliryèl, li te adopte prensip ki soti nan sosyoloji timoun, pedagoji kritik, teyori istorik-kiltirèl, ant lòt moun. Rezilta soti nan done yo twa kategori analiz: akolad, sosyalizasyon, ak aprantisaj-apran. Li te demontre ke nan lekòl la ki te etidye, timoun ayisyen yo te resevwa yon resepsyon ki te satisfè, epi, menm jan ak lòt timoun, yo te sibi yon pwosesis edikasyon egal. Etid la montre ke lè w rate diferans ak divèsite, pratik pedagogik yo gen tandans fikse modèl ki omogenize, konsakre estanda sosyal ki egziste. Nan yon kontèks kritik, prezan timoun ayisyen yo envite nou reflechi sou nesesite pou nou kase lojik lekòl tradisyonèl la ak chèche enkòpore kontni ak atitid ki ka wè yon kilti lekòl ki aksepte prensip diferans ak divèsite, vize chanjman ak tranfòmasyon sosyal.

**Mo kle:** Timoun ayisyen. Lekol. Pandemi. Kilti lekòl. Dwa moun.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Coleta de dados BDTD, produções acadêmicas 2010-2017/ 2018-2023	31
<b>Tabela 2</b> – Participantes totais da pesquisa (distribuição por turma).....	45
<b>Tabela 3</b> – Participantes da pesquisa (distribuição por turma, adotados os critérios de exclusão).....	46
<b>Tabela 4</b> – Estudantes por turma.....	47
<b>Tabela 5</b> – Dados estatísticos de Haiti, República Dominicana e Brasil .....	68
<b>Tabela 6</b> – Taxa de mortalidade infantil entre os anos de 2000 e 2020 a cada 1000 (mil) nascimentos .....	71
<b>Tabela 7</b> – Taxa de mortalidade materna (óbitos/100.000 mil nascidos vivos) entre os anos de 2008 e 2020 .....	71
<b>Tabela 8</b> – Haiti IDH 2020-2021.....	72

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Trabalhos acadêmicos relacionados às crianças haitianas e educação escolar (BDTD 2018-2023).....	33
<b>Quadro 2</b> – Crianças haitianas .....	48
<b>Quadro 3</b> – Entrevistados(as).....	51
<b>Quadro 4</b> – Entrevistas .....	52
<b>Quadro 5</b> – Organização do ensino no Haiti.....	74
<b>Quadro 6</b> – Organização do Ensino Secundário no Haiti .....	75
<b>Quadro 7</b> – Comparação entre a Lei Estadual nº 18.018/2020 (Santa Catarina) e a Lei Municipal nº 16.478/16 (São Paulo).....	100
<b>Quadro 8</b> – Regramento para restrição de entrada de estrangeiros no Brasil (mar./2020) .....	113
<b>Quadro 9</b> – Alternativas e respostas para a questão nº 3 módulo I do Curso de Atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados SEB/MEC.	127

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa da ilha de <i>La Española</i> .....	57
<b>Figura 2</b> – Filhas de Mari vestidas para ir à escola .....	77
<b>Figura 3</b> – Mapa com a localização da cidade de Tabatinga (tríplice fronteira norte) .....	80

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Registro de entrada de haitianos no Brasil (2000-2020).....81
- Gráfico 2** – Evolução das matrículas escolares de estrangeiros em Santa Catarina84

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AMA	Associação Amigos do Autista
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CA	Colégio de Aplicação
Caesp	Centro de Atendimento Especializado
Caic	Centro Integral de Atenção à Criança e ao Adolescente
Cami	Centro de Apoio Pastoral do Migrante
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHIC	Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro de Ciências da Educação
CEE/DF	Conselho Estadual de Ensino do Distrito Federal
Ceja	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CER	Comitê Estadual de Refugiados
Cerfead	Centro de Referência em Formação e Educação a Distância
Cf.	Confira-se
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CHSSA	Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
Cieja	Centro de Integração de Jovens e Adultos
CNE	Conselho nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COE	Comitê Operativo de Emergência
Crai	Centro de Referência e Acolhida para Migrantes e Refugiados
Dr.	Doutor
Dr. <sup>a</sup>	Doutora
EaD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDA	Escola de Aplicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESMPU	Escola Superior do Ministério Público da União

FIC	Formação Inicial e Continuada
Gairf	Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados
IEE	Instituto Estadual de Educação
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IKMR	I Know My Rights
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdi	Laboratório de Educação Inclusiva
MEC	Ministério da Educação
MSF	Médicos Sem Fronteiras
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti
MS	Ministério da Saúde
n./nº	número
Nair	Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados
Nepo	Núcleo de Estudos de População “Elza Berquo”
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
NINC	Núcleo de Inclusão Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	página
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof.	Professor
Prof. <sup>a</sup>	Professora
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Saai	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
STJ	Superior Tribunal de Justiça
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TAS	<i>Transformative Activist Stance</i>



TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
Uerj	Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
v.	volume
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	20
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	28
<b>2</b>	<b>“A PALAVRA É PRATA, O SILÊNCIO É OURO”: NOTAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	33
2.1	QUEM PROCURA, ACHA”: SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	36
2.2	“A ESPERANÇA É A ÚLTIMA QUE MORRE”: PESQUISAR EXIGE PERSISTÊNCIA E DIÁLOGO.....	38
2.3	O INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.....	40
2.4	“NADA COMO UM DIA APÓS O OUTRO” .....	41
2.5	“UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO”: SOBRE AS(OS) PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
<b>3</b>	<b>“DESGRAÇA POUCA É BOBAGEM”</b> .....	56
3.1	UM PASSADO DE EXPLORAÇÃO .....	60
3.2	INSTABILIDADE POLÍTICA E INTERVENÇÕES INTERNACIONAIS.....	63
3.3	INDICADORES SOCIAIS .....	66
3.8	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO HAITI .....	73
<b>4</b>	<b>“PASSINHO A PASSINHO SE FAZ O CAMINHO”: DOS PRIMEIROS MIGRANTES HAITIANOS NO BRASIL AOS ESTUDOS SOBRE CRIANÇAS HAITIANAS NAS ESCOLAS</b> .....	80
4.1	HAITIANOS NAS ESCOLAS .....	84
4.2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL .....	85
<b>5</b>	<b>“QUEM VÊ CARA NÃO VÊ CORAÇÃO”: A PANDEMIA E AS POLÍTICAS DE (DES)PROTEÇÃO SOCIAL</b> .....	103
5.1	CONTEXTO DA PESQUISA: MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19 .....	103
5.2	FECHAMENTO DE FRONTEIRAS: OS EFEITOS DA PORTARIA N° 120/2020.....	112
5.3	DO INVISÍVEL AO AUSENTE: A EDUCAÇÃO DE MIGRANTES EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	118
<b>6</b>	<b>“NÃO SE DEVE JULGAR O LIVRO PELA CAPA!”</b> .....	130
6.1	ACOLHIMENTO .....	131
<b>6.1.1</b>	<b>O acolhimento na escola</b> .....	135
6.2	SOCIALIZAÇÃO .....	143
<b>6.2.1</b>	<b>Segundo ano: “nem tudo que reluz é ouro”</b> .....	145

6.2.1.1	<i>Possibilitar o brincar</i> .....	146
6.2.1.2	<i>Oportunizar vínculos de amizade</i> .....	147
6.2.1.3	<i>Contrapor as noções de bom, belo e verdadeiro</i> .....	150
6.2.1.4	<i>Ser antirracista</i> .....	155
<b>6.2.2</b>	<b>Terceiro ano: “as aparências enganam”</b> .....	<b>161</b>
6.2.2.1	<i>Representação</i> .....	162
6.3	<b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	<b>167</b>
6.3.1	<b>Ensinar-aprender a falar</b> .....	<b>168</b>
6.3.2	<b>Ensinar-aprender a ler e escrever</b> .....	<b>172</b>
6.3.3	<b>Mediação</b> .....	<b>176</b>
6.3.3.1	<i>Colaboração</i> .....	182
<b>7</b>	<b>“ANTES TARDE DO QUE NUNCA”</b> .....	<b>187</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário</b> .....	<b>225</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro entrevista semiestruturada professoras</b> .....	<b>226</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro entrevista semiestruturada gestoras</b> .....	<b>227</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro entrevista semiestruturada familiares</b> .....	<b>228</b>
	<b>APÊNDICE E – Roteiro entrevista semiestruturada crianças haitianas</b> .....	<b>229</b>
	<b>APÊNDICE F – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – questionário/ responsável pelo aluno</b> .....	<b>230</b>
	<b>APÊNDICE G – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista familiares</b> .....	<b>233</b>
	<b>APÊNDICE H – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista gestoras</b> .....	<b>236</b>
	<b>APÊNDICE I – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista professoras</b> .....	<b>239</b>
	<b>APÊNDICE J – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – observação/responsáveis pelo aluno</b> .....	<b>242</b>
	<b>APÊNDICE K – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – observação familiares</b> .....	<b>245</b>
	<b>APÊNDICE L – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – observação professoras</b> .....	<b>248</b>
	<b>APÊNDICE M – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – observação/ professoras</b> .....	<b>251</b>
	<b>APÊNDICE N – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – questionário alunos</b> .....	<b>254</b>
	<b>APÊNDICE O – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido – questionário/aluno</b> .....	<b>256</b>

<b>APÊNDICE P – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido – observação/aluno .....</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICE Q – Texto de e-mail reproduzido por Whatsapp solicitando autorização para a pesquisa.....</b>	<b>260</b>
<b>APÊNDICE R – Bilhete em crioulo haitiano .....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICE S – Síntese de trabalhos que envolveram a temática da educação de crianças haitianas .....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE T – Portarias de fechamento de fronteiras de abril de 2020 a janeiro de 2021 .....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXO A – Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020 .....</b>	<b>270</b>
<b>ANEXO B – Lei Nº 16.478, de 8 de julho de 2016 .....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXO C – Nota Técnica nº 24/2020/SEI/GIMTV/GGPAF/DIRE5/Anvisa .....</b>	<b>279</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é resultado de um sem-fim de retalhos recolhidos e costurados com carinho, afetos e também dissabores. Porque a vida é cheia de surpresas. Nessa jornada de 42 anos, li, vi e conheci pessoas que, cada qual a sua maneira, contribuíram para que esta colcha que lhes apresento em forma de tese fosse tecida. Este texto não é um texto de uma pessoa só. Fui inspirada, provocada, convocada a ler e a escrever.

O amor aos livros e o apreço pelos estudos marcaram minha trajetória desde a infância. Nasci em uma família de professores(as): mãe, avó, tias e tio. A admiração por quem ensina surgiu bem cedo, e a consciência sobre as vicissitudes da sala de aula também. Penso que a inquietação sobre os sujeitos da aprendizagem surgiu quando acompanhava minha mãe em suas aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eu tinha 9 anos.

A cada entrada na sala de aula, um misto de alegria e tristeza tomava conta de mim. Alegrou-me ao perceber o entusiasmo daquelas mulheres e daqueles homens que, após um dia inteiro de trabalho, ainda encontravam disposição para ir à escola – reviveria essa sensação anos depois, como professora de um Centro de Integração de Jovens e Adultos (Cieja).

Atentos(as) aos ritos tradicionais de alfabetização, sorriam ao desvendar as primeiras palavras. Aquilo tudo parecia mágica: B com A: BA; B com E: BE. Entretanto, os sentimentos de tristeza e compaixão invadiram meu peito quando passei a me questionar sobre os motivos pelos quais a oportunidade de desnudar o mundo pela leitura chegava tão tarde para alguns(mas). De alguma maneira, as tenras vivências na sala da EJA mobilizaram algo que eu traria para sempre comigo: o respeito por aqueles(as) que, de uma forma ou outra, foram levados(as) para as margens.

Concomitantemente ao quarto ano do Magistério, cursei teatro, um curso técnico que me concedeu o título de atriz profissional. Terminei o Magistério nos anos 2000 e em 2001, aos 20 anos, comecei a trabalhar como arte-educadora em uma associação católica localizada na favela do Flamingo, Zona Norte de São Paulo. Lá vivi um mundo de experiências: pobreza, fome, dor e medo. Vi pela primeira vez uma reintegração de posse, o sofrimento das famílias de um lado, do outro, o desprezo e a frieza da Polícia Militar. Mas, como a vida não é uma coisa só, também vivi a alegria,

a solidariedade e a empatia, vi a beleza e o vigor de jovens cheios(as) de esperança e sonhos.

Em 2002, fui aprovada em um concurso público para professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Uma cidade cosmopolitana como São Paulo não poderia oferecer menos do que um mar em diversidade. Diversidade de pessoas e de oportunidades de atuação. Ao longo dos quase 15 anos, tive a alegria em ser designada professora da Associação Amigos do Autista (AMA), do centro de reabilitação da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e professora da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saaí) em Cieja, além dos anos que atuei como professora regente de turmas da Educação Infantil.

A prática me forçou a buscar teorias que dessem conta de explicar por que gente é tão diferente. Por mais que os diagnósticos e os estereótipos tentem fixar padrões e modelos, cada pessoa é um mundo, e todo mundo tem um certo jeito de ser. Em 2005, me apaixonei. O destino não poderia ser mais previsível: Waldomiro, um estudante de História que se tornou professor, historiador e pesquisador exímio. Sua presença em minha vida só fez aumentar meu gosto pelo saber. Na ânsia de conhecer, fiz graduação, especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e em Educação Inclusiva pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Em 2012, dez anos após meu ingresso no magistério público, eu tive o privilégio de cursar o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Desafiada pelo professor Marcos Cezar de Freitas, meu orientador, fui convocada a olhar para além daquilo que estava acostumada a ver.

Estudei o acolhimento e a socialização das crianças bolivianas nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, resultando na dissertação intitulada *; No hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana* (Silva, 2014). Além da dissertação, no ano de 2014, nasceram meu primeiro filho: Daniel, menino dos olhos brilhantes, que me ensopou de esperança, e o artigo *Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões* (Freitas; Silva, 2015) publicado pelos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.

A vida corre independentemente dos planos que fazemos para ela. A intenção era ficar na cidade de São Paulo. Fiz concurso para diretora de escola e fui aprovada.

Gerir uma unidade educacional poderia ser a oportunidade para colocar os sonhos de uma escola inclusiva em prática. Poderia.

Em 2016, Waldomiro foi aprovado para o concurso de professor na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e com isso nossas vidas tomariam outro rumo. Pedi exoneração da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). Deixamos a casa, os amigos, os familiares e nos mudamos para Florianópolis. Um novo capítulo se abria. Raça, gênero, classe e migração passaram a integrar a pauta do dia.

O jeito sulista de ser, a reverência ao passado europeu, a negação das origens indígenas e africanas fazem de Santa Catarina um território propício ao surgimento de sentimentos xenófobos e racistas. O primado da branquitude impõe barreiras a todos(as) aqueles(as) que ousam trazer consigo a cor na pele. Pele é uma coisa que a gente não esconde. Em lugares como o sul do Brasil, a pele marca a diferença e expõe aquele que a possui:

- Você não é daqui, né? Disse certa vez uma senhora.
- Não, sou de São Paulo, respondi.
- Bem vi, lá por São Paulo que tem gente mais escurinha assim.

Embora eu tenha tido a oportunidade de chegar em Santa Catarina com condições ótimas de vida, eu também era migrante e 'escurinha', logo não passei despercebida. Circulando pela cidade, comecei a reparar que outros corpos pretos, mais 'escuros' do que eu, também transitavam pelas ruas. Homens, mulheres, crianças, altos, baixos, gordos e magros. Gente preta de todas as cores. Migrantes como eu. Começava aí meu interesse pelos haitianos em Santa Catarina. Minha pesquisa anterior com as crianças bolivianas tinha deixado uma agenda aberta sobre a temática das correlações entre migração e educação – um campo ainda insipiente no Brasil.

Decidi então que manteria minha pesquisa no campo da educação de crianças migrantes e busquei aproximação com grupos de militantes da região. O meu primeiro contato com a realidade da cidade aconteceu em 2017, no Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (Gairf), criado por iniciativa da Arquidiocese de Florianópolis em 2014. Nas reuniões do Gairf, conheci pessoas que me auxiliaram na compreensão das formas de organização e atuação de indivíduos, instituições e organizações não governamentais (ONG) em prol do atendimento aos(às) migrantes da Grande Florianópolis. Frequentei algumas reuniões e fiz vínculos que me propiciaram o contato com pessoas que atuam no campo das migrações, em diferentes esferas.

Assim conheci Bruna Kadletz, presidente do Círculo de Hospitalidade, uma organização da sociedade civil destinada à integração de migrantes e refugiados, e Joaquim Roque Filippin, padre scalabriniano coordenador da Pastoral do Migrante. Padre Joaquim lutou incessantemente, juntamente com muitos outros atores sociais, pela criação do Centro de Referência e Acolhida para Migrantes e Refugiados (Crai) em Florianópolis.<sup>1</sup>

Em 2017, por intermédio de uma amiga paulista, procurei uma professora do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC e participei de algumas reuniões de seu grupo de pesquisa. Quando revelei meu interesse em pleitear uma vaga no curso de doutorado, ouvi dessa professora que seria muito difícil conseguir, dada minha condição de recém-chegada. De acordo com ela, os docentes davam preferência para estudantes já conhecidos. Nesse mesmo ano, fiz o concurso para professora de Educação Especial do Instituto Federal de Santa Catarina. Fiquei em quarto lugar na classificação, porém havia apenas uma vaga. Os meses posteriores seriam repletos de expectativas, mas, impaciente, fui trilhando outros caminhos.

Ao longo da minha vida, aprendi a ignorar certos conselhos. Amante dos anexins, sempre encontrei um pouco de verdade e graça nos ditados populares. “Se conselho fosse bom, a gente não dava”. “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Teimosa por vocação, fiz as provas para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, na Linha Educação e Infância. Fui aprovada.

O curso começou em 2018. Na reunião de recepção dos(as) estudantes, fomos informados(as) que não haveria previsão para a concessão de bolsa de estudos. Além da pesquisa, por meses a fio, uma preocupação fazia parte do meu cotidiano: conseguir alguma renda que me possibilitasse autonomia para os estudos. Busquei diariamente por oportunidades e me mantive atenta aos editais para professora. Lembrei-me de meus pais: “Deus ajuda quem cedo madruga”. Acordei antes do sol. Li, reli e li de novo. Fiz organograma, rascunho, fichamento. Estava decidida. Em agosto de 2018, fui contratada como professora substituta de Educação Especial do Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, onde permaneci até o final do ano. Nessa época,

---

<sup>1</sup> “Cada um ao seu modo” foi o farol que me guiou pelos caminhos da curiosidade epistemológica até o início do curso de doutorado. A todas as Brunas e a todos os Joaquins que doam suas vidas para que o outro seja acolhido. Meu respeito e minha admiração profundos. Nós, trabalhadores(as) da educação, temos muito a aprender com vocês. Não há educação fora da ética do cuidado.



atuei com o Atendimento Educacional Especializado, serviço da Educação Especial dirigido aos(as) alunos(as) com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação.

No segundo semestre de 2018, eu cursei a disciplina Estudos de População e mobilidades contemporâneas, na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). As aulas foram ministradas pela professora Glaucia Assis, coordenadora do Observatório das Migrações de Santa Catarina. Durante o curso, tomei contato com leituras relacionadas à temática de gênero, classe e migrações, além de conhecer colegas de outras áreas com interesses comuns aos meus. No mesmo semestre, tive a possibilidade de participar do IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, organizado pela PUC-GO. Durante o evento, participei de encontros que fortaleceram o debate sobre a luta pelos direitos das crianças.

Coincidentemente, ao longo do período em que estive como substituta, abriu uma vaga para professora efetiva. Cancelei algumas disciplinas do curso de doutorado e me dediquei, durante o tempo disponível, aos estudos para o concurso. Um dia cruzei com uma professora do CED que estava supervisionando estágio no CA. Sem muito rodeios ela disse:

- Você vai fazer a prova do concurso? Será bem difícil. Vi que na lista de inscritos há muitos doutores. Você ainda é mestre.

Há quem considere as pautas identitárias como mi-mi-mi, ou que vê pouco sentido na luta pela representatividade. Mas penso: será que alguma das minhas colegas brancas ouviu comentários desse tipo, ou esses estão reservados somente para quem, pela cor que carrega, é visto como um desacreditado? Fiz a prova, passei (em 1º lugar) e tomei posse em fevereiro de 2019. Em maio do mesmo ano, pedi vacância do meu cargo na UFSC, pois havia sido nomeada professora de Educação Especial do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), por meio de concurso público realizado em 2017.

O IFSC me abriu um mundo de possibilidades. Fui lotada em um Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cerfead). Pude atuar como professora em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e no curso de Especialização em Docência para a Formação Profissional e Tecnológica, além de participar como palestrante no curso de Mestrado Profissional. Como professora do IFSC, participei dos encontros do Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) da Udesc,

espaço onde pude adensar o repertório teórico acerca dos Estudos da Deficiência na Educação na perspectiva do modelo social e dos *feminist disability studies*. Diante disso, a ética do cuidado abordada pelos(as) estudiosos(as) da área da deficiência passou a ocupar um papel ainda mais importante na minha agenda de pesquisa.

Por intermédio de Bruna Kadletz, fui convidada pela Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU) para a fazer uma comunicação no evento “Refugiados e Migrantes de Santa Catarina – Como acolher e integrar”, uma atividade formativa da Rede Nacional de Capacitação – Refugiados e Migrantes (2019). O encontro estava repleto de gente interessada na temática das migrações internacionais; havia professores(as) universitários(as), alunos(as) de graduação e voluntários(as) de diferentes áreas de formação interessados(as) em militar pela causa das migrações. Na época, a minha pesquisa estava ainda muito no começo, mas sabia que o trabalho com crianças era um campo fértil, embora com estudos ainda insipientes. Promotores, juízes, advogados e pesquisadores puderam expor suas experiências e pesquisas acerca das populações migrantes, porém a fala mais marcante foi a de Estela, uma faxineira haitiana que prestava serviço por meio de uma empresa terceirizada de limpeza patrimonial.

Estela era uma mulher negra, de estatura mediana e semblante altivo. Os cabelos presos para traz davam espaço para que os grandes olhos pretos comunicassem sua indignação e tristeza. Ela subiu ao palco, apresentou-se e disse que em sua terra era professora, mas que aqui fazia serviço de limpeza. Entre lágrimas, dizia que seus filhos estavam no Haiti e que nunca mais os veria, pois seu salário não era suficiente para pagar os custos da viagem para o Brasil. A emoção tomou conta do pequeno auditório. Quando Estela terminou sua fala, a sala foi tomada pelo silêncio.

Dentro de mim, um mundo de pensamentos e a esperança de que, ao pensar a escolarização das crianças migrantes haitianas em Santa Catarina, eu poderia contribuir de alguma forma para o debate sobre educação e migração. Mantive firme o foco nas categorias que envolviam a pesquisa: crianças, migrantes, haitianos, escola. Não obstante, o caminho percorrido para a produção da tese foi marcado por uma série de eventos. Alguns regados de alegria e afeto, como a gestação do nosso segundo filho, sua chegada em um parto domiciliar imprevisto e perfeito e a concessão da licença para estudo.

Além da pandemia de Covid-19,<sup>2</sup> fatos ocorridos ao longo do meu processo formativo, sobretudo no período da qualificação, demonstraram que a pós-graduação pode ser um ambiente muito hostil para estudantes mulheres, negras, mães e trabalhadoras. Esses marcadores sociais trouxeram à tona aspectos que denunciam os preconceitos e a discriminação enfrentados por aqueles(as) que ousam desafiar a lógica racista, machista e colonizadora ainda presente na universidade e, lamentavelmente reproduzida por que deveriam combatê-la.<sup>3</sup> A defesa do meu ponto de vista exigiu muita resistência. Travei uma luta por mim, pelos(as) meus(minhas) ancestrais e por todas as estudantes, mães e trabalhadoras que ainda virão. Embora comuns na pós-graduação, o desrespeito e o assédio não podem ser normalizados em nome de uma falsa excelência acadêmica. A violência simbólica não pode ser aceita sob justificativa de rigor científico. Educação e opressão não podem andar juntas.

Apesar dos percalços, o processo conturbado do meu doutoramento (que incluiu manifestações na ouvidoria, conversas com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSC e troca de orientação) caminhou para o bem. Fui acolhida pela professora Angela Coutinho, que assumiu a orientação deste trabalho já em sua reta final. Com a liberdade necessária para escrever, a tese foi tomando forma, ganhando corpo. As contribuições da professora Angela foram importantes para o adensamento dos conhecimentos sobre Sociologia da Infância em uma perspectiva crítica. Suas atitudes

---

<sup>2</sup> Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, causadas por um novo tipo de coronavírus, ainda desconhecido. Semanas depois, o vírus foi identificado, recebendo o nome de SARS-CoV-2: vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. O vírus se disseminou mundialmente, elevando sua abrangência ao nível de pandemia. De acordo com dados da OMS de 5 de novembro de 2023, desde o início da pandemia, foram confirmados 771.820.937 casos, incluindo 6.978.175 mortes.

<sup>3</sup> Em muitas universidades, a postura apropriada de um(a) estudante de pós-graduação é exemplar quando se é obediente, quando ele ou ela não desafia ou enfrenta a autoridade. “Durante a pós-graduação, estudantes brancos me diziam que era importante não questionar, não desafiar ou enfrentar. O nível de tolerância deles parecia muito mais alto do que o meu próprio, do que o meu e de outros estudantes negros. Refletindo criticamente sobre as diferenças entre nós, era evidente que muitos estudantes brancos eram de classes privilegiadas. Tolerar as humilhações e as degradações às quais éramos submetidos na pós-graduação não punha radicalmente em questão a integridade e o senso de autoestima deles. [...] Para eles, tolerar formas de exploração e dominação na pós-graduação não evocava imagens de uma vida inteira de abuso. Eles podiam suportar certas formas de dominação e abuso, aceitando isso como um processo de iniciação que acabaria quando se tornassem a pessoa no poder. De certa forma, consideravam a pós-graduação e suas muitas humilhações como um jogo, e se submetiam a jogar o papel de subordinado. Eu e muitos outros estudantes, especialmente estudantes não brancos de origens não privilegiadas, éramos incapazes de aceitar e jogar esse ‘jogo’. [...] Muitos de nós não buscávamos estar numa posição de poder sobre os outros. Embora desejássemos dar aulas, nós não queríamos exercer dominação autoritária coerciva sobre os alunos” (Hooks, 2019, p. 131-132).

demonstraram que, não obstante as diferenças, as relações humanas devem ser guiadas pelo respeito e pela empatia, em especial quando se referem ao ato de ensinar e aprender.

Ana Paula Silva

## 1 INTRODUÇÃO

Em 12 de janeiro de 2010, o povo do Haiti foi surpreendido por um abalo sísmico de magnitude 7 na escala Richter. O tremor causou a destruição de parte de Porto Príncipe, capital do país, e arredores, em direção ao Sudeste. O impacto foi tão brutal que pode ser “[...] comparado ao impacto de 30 bombas nucleares semelhantes a que arrasou Hiroshima, detonadas simultaneamente – a força liberada equivaleu a 18 milhões de toneladas de TNT” (Seitenfus, 2014, p. 205).

Estima-se a morte de ao menos 230 mil pessoas (Joseph, 2015), 300 mil feridos e aproximadamente 1,5 milhão de desabrigados (Terremoto..., 2020). A catástrofe forçou a emigração do povo do Haiti, que passou a considerar o Brasil como destino - anteriormente os países de preferência eram Estados Unidos, Canadá, França, República Dominicana, Cuba e Bahamas (Baeninger, 2017).

Para Handerson Joseph (2017), são diversas as causas que explicam a inclusão do Brasil no recente roteiro migratório dos haitianos, entre as quais estão: a) o fato de o Brasil representar uma porta de entrada para a Guiana Francesa; b) o importante papel político do Brasil no mundo e sua presença à época no comando da Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH); c) postura pública de hospitalidade do governo brasileiro; d) a difusão da informação, entre haitianos, de que o governo brasileiro estava incentivando a migração haitiana com interesse em mão de obra para a construção dos estádios da copa do mundo; e) a propaganda do Brasil como país sem discriminação racial; f) a circulação da informação de que, no Brasil, o migrante ganharia alimentação e moradia, além de boa remuneração. Duval Fernandes e Andressa Faria (2017) fazem referência à atuação de coioetes<sup>4</sup> e à existência de redes de tráfico no recrutamento dos haitianos.

Nos primeiros anos do fluxo migratório de haitianos para o Brasil, o perfil dos migrantes era composto predominantemente por homens (Cavalcanti; Tonhati, 2016). As crianças vieram depois. Isso porque, ao adquirem o visto de permanência, os imigrantes que estão em solo brasileiro podem requerer a reunião familiar – prerrogativa disposta na Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2017).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Coioetes são pessoas que conduzem migrantes não documentados pelas áreas de fronteira mediante pagamento.

<sup>5</sup> A atual Lei de Imigração substituiu o Estatuto do Estrangeiro (Brasil, 1980), que já previa o direito de a família permanecer junta.

Em um estudo pioneiro sobre a educação de haitianos no Brasil, pautado na experiência de Porto Velho, RO, Cotinguiba e Contiguiba (2014) salientam que a exigência de documentos e de tradução destes, a necessidade de testes de localização escolar<sup>6</sup> e a ausência de uma diretriz nacional incrementam os obstáculos para a inserção de haitianos nas escolas brasileiras. Em se tratando de crianças, a observação dos autores traz um certo alívio, pois, segundo eles:

No caso das crianças, são necessários três requisitos para o procedimento da inserção no ambiente escolar. A tradução do documento pessoal – registro de nascimento –, a existência de vaga e falar o vernáculo da escola. A maior barreira é a língua, contudo ela é relativizada, uma vez que percebemos que as crianças são, relativamente, mais rápidas para aprender o português que a média dos adultos. Conhecemos crianças que após 8 meses morando na cidade já falavam o português com desenvoltura. (Cotinguiba; Contiguiba, 2014, p. 83).

Cotinguiba e Cotinguiba (2014) apontaram a língua como a maior barreira, mas também a mais fácil de ser vencida, pois constataram a facilidade das crianças haitianas para aprender o português. No mesmo sentido, Alexandre (2019), em seu estudo sobre a socialização das crianças haitianas na cidade de Sinop, MT, também fez referência às dificuldades que a língua impõe ao processo de socialização das crianças haitianas. Não obstante, o ponto nevrálgico da pesquisa é a constatação do tratamento desigual destinado às crianças migrantes em função da raça.

As diferenças anunciadas pelas crianças haitianas, por serem pretas e migrantes, explicitam o processo de racismo que a escola desenvolve e estabelece uma hierarquia entre as próprias crianças negras. Na lógica racista da escola as crianças migrantes podem ser piores ou iguais, mas nunca melhores que as crianças brancas ou negras brasileiras. Isso mostra que a escola nunca revê a sua prática e discurso racista, pois essa hierarquia racial mostra que a escola não consegue tirar a cor das crianças migrantes. (Alexandre, 2019, p. 23).

Diante disso, os resultados apresentados por Alexandre (2019) escancaram o processo de racialização sofrido pelas crianças migrantes haitianas, cujos corpos são aprisionados por estigmas e estereótipos que definem o status social destinado a elas. Lamentavelmente, nos resultados obtidos pela pesquisadora, a escola reproduz a lógica racista que modela a nossa sociedade. Nessa perspectiva, o racismo, como

---

<sup>6</sup> Também conhecidos como testes de classificação escolar, são realizados em português para definição da turma em que deve ser feita a matrícula do estudante do Ensino Fundamental e do Ensino médio, incluindo a EJA.

elemento estruturante, permeia todas as relações humanas, afetando também os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que “O tratamento pedagógico dado a elas não é o mesmo dado a crianças brancas, os elogios dos professores são destinados mais as crianças brancas e as melhores notas são delas também” (Alexandre, 2019, p. 23).

Há algum tempo, observa-se a evolução das pesquisas sobre a educação de crianças haitianas no Brasil. Os primeiros levantamentos foram feitos em 2017, para a construção do projeto de pesquisa que deu origem a esta tese. Na época, foi feita a análise dos trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado disponibilizados na Plataforma da BDTD.

O movimento inicial foi buscar informações amplas sobre o que já havia sido produzido antes do terremoto, quando o fluxo de haitianos para o Brasil era quase inexistente. Utilizando o descritor ‘haitianos’ e delimitando o ano de defesa até 2010, foram encontrados 17 trabalhos, 15 dissertações e 2 teses, que tratam basicamente da MINUSTAH e de outros temas vinculados à área de Relações Internacionais. A utilização do mesmo descritor, acompanhado do operador booleano AND, seguido do descritor ‘educação’, resultou em um trabalho sobre literatura haitiana, defendido em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj).

Feito isso, na segunda etapa da pesquisa, modificou-se o período de produção indicando que a filtragem dos dados considerasse os trabalhos produzidos a partir de 2010 até 2017. Com a alteração das datas houve um aumento significativo no número de produções: 126 trabalhos, sendo 107 dissertações e 17 teses. Acrescentando ‘educação’ como assunto correlato, houve um salto de um trabalho para 21 trabalhos. O crescimento exponencial mostrou o interesse pela temática e a tentativa de encontrar respostas para um problema que afeta a sociedade como um todo.

Seis anos se passaram desde os primeiros levantamentos na plataforma BDTD. Embora tivesse acompanhado as discussões e os trabalhos publicados em revistas e anais de eventos, eu havia perdido a dimensão sobre a produção de teses e dissertações. Os principais aspectos da revisão foram a ampliação da data das defesas para 2023 e o acréscimo de descritores associados à temática ‘haitianos’. A comparação entre a coleta de dados no período inicial da pesquisa e o levantamento realizado em maio de 2023 gerou a seguinte tabela:

**Tabela 1** – Coleta de dados BDTD, produções acadêmicas 2010-2017/ 2018-2023<sup>7</sup>

Descritores	2010-2017	2018-2023	Total (2010-2023)	Acréscimo (%)
Haitianos	126	190	316	250,79
Haitianos AND trabalho	88	134	222	252,27
Haitianos AND direitos humanos	29	35	64	220,68
Haitianos AND educação	21	41	62	295,23
Haitianos AND crianças	1	17	18	1800,00
Crianças haitianas AND escola	-	9	9	900,00

Fonte: elaborado pela autora.

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

É de conhecimento que o primeiro fluxo de haitianos para o Brasil se constituiu basicamente de homens desacompanhados e em idade produtiva. Sabe-se também que, sob o véu da filantropia, empresas brasileiras contrataram muitos trabalhadores oriundos do Haiti. Porém, o resultado dessa equação nem sempre foi não tão positivo para os migrantes, como relatado na matéria realizada por Thomé (2015) sobre o alto número de haitianos contratados com carteira assinada em Santa Catarina.<sup>8</sup>

Ao contrário, na reportagem de Fernandes (2014) para a Rede Brasil Atual,<sup>9</sup> publicada um ano antes, constatou-se que, das 482 empresas que ofereceram emprego por intermédio da Missão Paz,<sup>10</sup> apenas 78 puderam contratar, pois pagavam salários abaixo da remuneração mínima. De acordo com Paolo Parise, diretor da Missão Paz, a maioria das empresas interessadas estavam sediadas em São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e buscavam mão de obra para a construção civil, frigoríficos, restaurantes e serviços de limpeza.

Nesse contexto, a mão de obra excedente gerou condições para que muitos migrantes se submetessem a empregos degradantes. Em casos extremos, a condição de trabalho e vida de imigrantes haitianos foram associadas à escravidão contemporânea (Wroblewski, 2014), o que despertou a atenção de vários segmentos da sociedade. A temática também se fez sentir nas produções acadêmicas, de modo

<sup>7</sup> Quadro atualizado em 22 de maio de 2023.

<sup>8</sup> Cf.: <https://ndmais.com.br/noticias/haitianos-os-imigrantes-do-seculo-21-em-santa-catarina/>. Acesso em: 22 maio 2023.

<sup>9</sup> Cf.: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/das-482-empresas-que-ofereceram-emprego-para-haitianos-so-78-puderam-contratar-8502/>. Acesso em: 29 maio 2023.

<sup>10</sup> A Missão Paz é uma organização não governamental dirigida por missionários scalabrinianos, instalada em São Paulo nos anos 1939 com o intuito de apoiar migrantes italianos. Atualmente se dedica ao atendimento a migrantes e refugiados proporcionando apoio jurídico, acolhida, aulas de português entre outros serviços, além de contar com um centro de estudos migratórios e com a Revista Travessia. Cf.: <https://missaonspaz.org/>. Acesso em: 22 maio 2023.



que 70,25 % das teses e dissertações sobre haitianos produzidas entre 2010 e 2023 foram relacionadas à categoria ‘trabalho’.

A ausência de direitos sociais básicos subordinou migrantes a situações de vulnerabilidade, incompatíveis com as premissas contidas nas normativas nacionais e internacionais sobre migrações. Em decorrência disso, pesquisadores de diferentes campos do conhecimento trataram de denunciar o descumprimento de direitos humanos fundamentais. Sessenta e quatro trabalhos foram diretamente associados a esse tema, parte deles vinculados a Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Direito e Relações Internacionais.

Nos 62 estudos relacionados à educação de imigrantes haitianos, verificou-se diversos enfoques: saúde, meio ambiente, literatura, religião, família, entre outros; todavia, houve a predominância de trabalhos envolvendo educação de haitianos adultos, experiências migratórias, identidade cultural e ensino da língua portuguesa. Vale ressaltar que a busca na Plataforma BDTD identificou trabalhos em educação que não estavam vinculados ao descritor inicial. Esse aspecto, além de revelar uma falha no sistema de identificação, demonstra a existência de um número ainda menor de pesquisas sobre a temática.

O levantamento sobre ‘haitianos AND crianças’ evidenciou o enfoque no acolhimento, na inclusão escolar, nas questões relacionadas à identidade e representação e no ensino de língua portuguesa. A maior parte dos trabalhos estava vinculada à educação formal, ou seja, tinha a escola como cenário. Com o intuito de focalizar o protagonismo das crianças como sujeitos das pesquisas, o descritor inicial ‘haitianos’ foi substituído por ‘crianças haitianas’ e seguido do descritor ‘escola’ – a escolha deste termo em detrimento do termo ‘educação’ teve como objetivo de restringir a busca à educação realizada em ambiente escolar. Nessa perspectiva, restaram apenas 9 trabalhos, a saber:

**Quadro 1** – Trabalhos acadêmicos relacionados às crianças haitianas e educação escolar (BDTD 2018-2023) (continua)

Nº	Título	Autor	PPG	Instituição	Local	Nível	Ano
1	Cadê o Haiti?: o processo de formação identitária das crianças haitianas (ti dyaspora) na relação entre a escola e suas famílias no Brasil	Marc Donald Jean Baptiste	Serviço Social e Política Social	Universidade Estadual de Londrina	Anos Iniciais Escola municipal Cambé, PR	D	2022
2	Acolhimento e Integração de Crianças Refugiadas em Escolas Públicas da Região de Fronteira Trinacional: um Estudo de Caso	Francisco Leandro de Oliveira	Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA)	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)	Anos Iniciais Escola Municipal Santa Terezinha de Itaipú/PR	M	2022
3	O sistema educacional no Haiti: desafios para o acesso e o direito à educação pública	Jeannot Perciney	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ensino Fund. (6-14 anos) Haiti	M	2022
4	Yon Zen Pete Nan Brezil: um relato sobre os desafios singulares enfrentados por famílias haitianas e suas crianças nas escolas públicas em Porto Alegre/RS	Rebecca Bernard	Sociologia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Escola Pública Porto Alegre	M	2022
5	Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba - SP (2011-2019)	Renata de Moura Santos Lorzing	Educação	Universidade Federal de São Carlos – <i>Campus</i> Sorocaba	Educação Infantil Rede pública Sorocaba	M	2021
6	Oportunidade e ameaça identitária: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá (MT)	Ilgentche Appolon	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso	Ensino Fundamental Cuiabá	M	2021

**Quadro 1** – Trabalhos acadêmicos relacionados às crianças haitianas e educação escolar (BDTD 2018-2023) (conclusão)

Nº	Título	Autor	PPG	Instituição	Local	Nível	Ano
7	Inserção sócio-escolar de crianças e adolescentes migrantes haitianos/as em Porto Alegre	Thomas Silveira	Não informado <sup>11</sup>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre, RS	M	2021
8	A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?	Ivone Jesus Alexandre	Sociologia	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	Ensino Fundamental Sinop, MT	D	2019
9	O outro sob o olhar da criança: representação e linguagem	Priscila Chuarts Alessio,	Letras	Universidade Tecnológica Federal do Paraná/ Pato Branco	ONG	M	2018

Fonte: elaborado pela autora (2023).

<sup>11</sup> Foram feitas tentativas para encontrar o texto completo, porém este foi retirado da BNTD. O registro também não consta na plataforma de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consulta efetuada em 24 de maio de 2023.

Uma análise breve do quadro acima indica uma predominância de trabalhos em nível de mestrado, os quais, com exceção da pesquisa nº 7 – descartada devido à ausência do texto integral e de outros registros que comprovem sua existência – demonstraram a preocupação dos pesquisadores com a formação identitária e com o acolhimento das crianças migrantes. Nessa mesma perspectiva, o doutorado de Jean Baptiste Marc Donald (2022) analisou as consequências da migração haitianas nas relações estabelecidas na escola brasileira; e por fim, conhecida a pesquisa de Ivone Jesus Alexandre (2019) denuncia o racismo nas relações escolares das crianças haitianas na cidade de Sinop.

Chama atenção o fato de que a metade dos trabalhos foi realizada por pesquisadores haitianos residentes no Brasil. Certamente, o olhar ‘de dentro’ traz elementos significativos para o debate acerca da educação de migrantes e, em alguma medida, legitima a voz haitiana no cenário de pesquisas sobre migração e educação, como no caso da pesquisa realizada por Rebecca Bernard (2022), que nos conta sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na vida das crianças haitianas e as situações de racismo vivenciadas no estado do Rio Grande do Sul. Com relação à região, predominam os trabalhos produzidos no estado do Paraná (4), seguido por São Paulo (2) e Mato Grosso (2).

Surpreende o fato de que apenas 3 dos 8 trabalhos relacionados às crianças e à escola tenham sido realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação. Estaria a temática fora do escopo de interesse dessa área? O que essa ausência nos revela? Se a universidade não está oferecendo respostas às questões que afligem a realidade escolar na contemporaneidade, a quem se delega essa função? Mais que provocações, essas perguntas indicam a urgência por trabalhos que, para além da denúncia, vislumbrem possibilidades para o exercício da educação de crianças migrantes como um direito humano.

Para complementar as informações obtidas na BNTD, foi realizada uma busca na base de dados do Google Acadêmico, que revelou a existência de aproximadamente 164 trabalhos relacionados aos descritores ‘crianças haitianas AND educação escolar’ no período entre 2010 e 2023.<sup>12</sup> Um número alto, se comparado aos dados obtidos na BNTD. No entanto, o Google Acadêmico tem uma

---

<sup>12</sup> Busca limitada a textos escritos em língua portuguesa, sem considerar as citações. Atualizada em 25 de maio de 2023.

especificidade: coleta dados de várias fontes, como revistas científicas, conferências, repositórios institucionais e *sítes* de universidades.

Essa base de dados é atualizada regularmente e abrange um amplo espectro de disciplinas e áreas de pesquisa. Porém, a ferramenta contabiliza o mesmo texto várias vezes, se este foi disponibilizado em mais de uma plataforma. Ao eliminar as repetições, o número diminuiu consideravelmente, não obstante o fato de que se mantiveram os trabalhos que não estavam diretamente relacionados à temática desejada. Nesse caso, a estratégia utilizada foi selecionar apenas os textos que possuíam no título as palavras 'haitianos(as)', 'escola' ou 'educação'.

Desconsideradas as repetições, a classificação revelou a existência de aproximadamente 23 trabalhos, entre dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), resumos e artigos publicados em periódicos e em anais de evento.<sup>13</sup> Houve uma paridade regional entre as produções classificadas: pesquisadores das Regiões Norte, Sudeste e Sul produziram seis trabalhos cada. Em destaque, a Região Centro-Oeste reuniu oito trabalhos, a maioria dos quais fruto da pesquisa de doutorado de Ivone Jesus Alexandre (Uemat) em parceria com sua orientadora, Anete Abramowicz (USP).

Os estudos em questão abrangem uma variedade de tópicos, como a presença das crianças haitianas e filhos de haitianos nas escolas públicas brasileiras; as barreiras encontradas pelas famílias para a efetivação do direito à educação escolar; as experiências com o ensino de língua portuguesa, bem como as tensões, preconceitos e racismo enfrentados pelas crianças haitianas e suas famílias no cotidiano da escola. Além de demonstrarem a presença das crianças haitianas, as produções visibilizam questões importantes, que dizem respeito não apenas à população migrante, mas à sociedade como um todo.

A jornada é longa e, na maioria das vezes, o caminho parece tortuoso demais e cheio de obstáculos. No entanto, as pesquisas acima demonstraram que há muita gente empenhada. Muita gente preocupada em fazer da escola pública um lugar pra todos. Esse é o sonho de Marc Donald, Francisco, Jeannot, Rebecca, Renata, Priscila, Ilgentche, Ivone, Anete, Marília, Geraldo. É o meu sonho e de todas as pesquisadoras e de todos os pesquisadores que se dedicam a pensar uma educação efetivamente

---

<sup>13</sup> Apêndice A.

democrática. Porque a educação democrática de verdade só pode acontecer na escola pública.

As realidades constatadas e os resultados apresentados pelas pesquisas sobre educação de crianças migrantes haitianas têm demonstrado que as escolas públicas brasileiras, apesar dos avanços trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), especialmente as prerrogativas contidas nos artigos 2º e 3º,<sup>14</sup> continuam a reproduzir um modelo pedagógico baseado em concepções que se chocam com os princípios da diferença e da diversidade humana referendados pela legislação nacional (Brasil, 1988, 1990, 2008, 2014), pelos documentos internacionais (ONU, 1990, 1994) e por pesquisadores(as) que defendem uma educação plural e inclusiva (Carvalho, 2011, 2014; Libâneo; Silva, 2020, Mantoan; Lanuti, 2022, Mantoan; Prieto, 2006; Sasaki, 2010).

Em face do exposto, o interesse pela escolarização das crianças haitianas em Florianópolis se construiu a partir de três vértices: conhecimento empírico; produções bibliográficas e agenda de pesquisa pregressa. A partir da experiência como transeunte, pude observar que, em determinados lugares da cidade, havia imigrantes cuja cor não os deixava passar despercebidos. Com a curiosidade de quem é de fora (eu sou paulista e, portanto, uma migrante interna), busquei saber mais sobre aqueles que estavam mudando o panorama demográfico de um lugar nomeadamente branco.

Pesquisadores(as) da região, partindo da mesma experiência empírica, já delinearam o perfil dos novos imigrantes em Florianópolis. Silva, Muller e Silveira (2018), a partir do Projeto de Extensão do Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (Nair), vinculado ao Eirenè<sup>15</sup> (Centro de Pesquisas e Práticas pós-coloniais e

---

<sup>14</sup> “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023); IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023); X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018); XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)” (Brasil, 1996).

<sup>15</sup> Eirenè (grego) ou Irene (português) é o nome da deusa grega da paz e da primavera.

decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional), da UFSC, em parceria com a Pastoral do Migrante, mapearam a entrada de 74 imigrantes provenientes da África no período de 2015-2017, a maioria vinda do Senegal, de Gana, de Guiné-Bissau, do Togo e de Angola (Silva; Muller; Silveira, 2018). Magalhães e Baeninger (2018) descrevem as fases de inserção laboral de haitianos em Santa Catarina.

A crescente produção teórica envolvendo o estudo de migrantes em Santa Catarina demonstrou a dimensão da população de origem africana e caribenha, apontou os desafios para o acolhimento (Silva; Muller; Silveira, 2018; Gairf, 2015); denunciou a situação laboral e as condições de vida destes trabalhadores (Magalhães, 2014, 2013; Magalhães; Baeninger, 2016). Em *Imigração haitiana no Brasil* (Baeninger *et al.*, 2016), publicado pela Paco Editorial, foram reunidos 28 textos que demonstram o quão amplo e crescente têm sido as pesquisas envolvendo migrantes haitianos. Não obstante a grandeza do compilado, não foi apresentado nenhum estudo sobre crianças<sup>16</sup>.

Em dezembro de 2018, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Marraquexe, Marrocos, aprovou o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (ONU, 2018). Fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e na Declaração de Nova Iorque para refugiados e migrantes (ONU, 2016), o documento propõe 10 princípios e 23 objetivos para o estabelecimento de diretrizes para manejo dos fluxos migratórios e para a proteção e inclusão social dos migrantes. Ao adotar o interesse superior da criança como princípio, o pacto reitera as obrigações jurídicas para o atendimento aos direitos das crianças, fomentando o debate acerca das relações sobre a educação de crianças migrantes internacionais.

Tais aspectos reavivaram alguns pontos da agenda de pesquisa construída durante o curso de mestrado. Realizado entre os anos 2012-2014, o estudo, que resultou na dissertação “*¡ No hablamos español: crianças bolivianas na educação infantil paulistana*” (Silva, 2014), buscou compreender os processos de acolhimento e socialização das crianças imigrantes em três Escolas Municipais de Educação Infantil

---

16 Embora não tenham aparecido em coletâneas específicas sobre migração haitiana, crianças migrantes, de uma maneira geral, foram contempladas em outras produções, tais como Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias. Publicado pela Revista Zero-a-Seis, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein) da UFSC em março de 2021.



(Emei) da cidade de São Paulo. Por meio da observação participante e de entrevistas semiabertas,<sup>17</sup> pude verificar que a condição de migrante conduzia a criança boliviana ao status de *outsider*. O trabalho se configurou como uma pesquisa sobre crianças, mas abriu uma agenda que visava compreender a escolarização de migrantes internacionais a partir da perspectiva das próprias crianças.

Com base no exposto, formulamos a seguinte questão: como opera a lógica da diferença na escolarização das crianças migrantes haitianas em uma escola estadual do município de Florianópolis, Santa Catarina? A pergunta delineou os contornos da presente tese, que está vinculada ao PPGE/CED/UFSC.

Com foco na escolarização, o presente estudo pretende contribuir para o debate acerca da educação de migrantes, sobretudo no tocante aos direitos de ser, conviver e aprender com dignidade e respeito às diferenças na escola pública. Nessa perspectiva, o repertório teórico que fundamenta a ideia de escolarização parte dos pressupostos advindos da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Lev Semionovich Vigotski, para quem a instrução escolar tem papel preponderante nos processos de desenvolvimento humano de todas as crianças (Vigotski, 2001, 2021, 2021a), conectando-a com a premissa de que as crianças são produtoras de cultura (Corsaro, 2011).

Por meio do conceito de “reprodução interpretativa”, o autor oferece uma alternativa ao conceito de socialização, pautado no princípio de que as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo ao seu entorno. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido à cultura. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a criar e produzir coletivamente seus próprios mundos, ou seja, suas “culturas de pares”. Em linhas gerais, vale a pena reforçar que os estudos do campo da Sociologia da Infância reconhecem as crianças como atores sociais cujas vivências integram de forma criativa as sociedades, influenciando e sendo influenciadas pelas transformações que nela ocorrem.

Para além do adensamento teórico, o estudo tem caráter propositivo e ambiciona cooperar na criação de diretrizes para a educação de crianças migrantes nas escolas públicas brasileiras. Escrita para ser lida e usada por professoras e professores das diferentes etapas do ensino, em virtude do contexto da pesquisa, pode despertar interesse especial aos(às) docentes do Ensino Fundamental 1. Com

---

<sup>17</sup> Apêndices do B ao E.

isso, espera-se extrapolar o espírito de denúncia proeminente em muitas pesquisas sobre educação no Brasil e, mesmo de maneira ínfima, contribuir “[...] para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (Freire, 2019, p. 227).

Inserida na linha de pesquisa Educação e Infância, a tese tem como objetivo geral compreender como ocorre a escolarização das crianças migrantes haitianas em uma escola estadual do município de Florianópolis, Santa Catarina. O objetivo principal foi desdobrado em quatro objetivos específicos: a) relacionar os principais acontecimentos históricos do Haiti e suas influências para a formação da migração haitiana; b) mapear a presença de haitianos no Brasil e seus efeitos sobre as produções científicas acerca da educação de crianças migrantes; c) avaliar os impactos das políticas de enfrentamento da pandemia de coronavírus para os migrantes no Brasil; e d) analisar quais os desafios que a presença das crianças migrantes haitianas impõe à escola pública.

Para responder o problema de pesquisa, foram feitas aproximações com diferentes áreas, dentre as quais destaca-se a Sociologia da Infância, aqui representada pelos estudos de Ivone Jesus Alexandre (2017, 2019), Angela Scalabrin Coutinho (2009, 2019), Patrícia Corsino (2009), Romilson Martins Siqueira (2011) e William Corsaro (2011); pela Pedagogia Crítica, expressa no pensamento de Paulo Freire (2019, 2020, 2021a, 2021b, 2022); pela Teoria Histórico-Cultural, elaborada a partir da obra de Lev Semionovitch Vigotski (2010, 2012, 2017, 2018, 2019, 2021a, 2021b). As questões históricas foram delineadas a partir dos estudos de Ricardo Seitenfus (2019, 2014), Everaldo de Oliveira Andrade (2019), Michel-Rolph Trouillot (2016), Cyril Lionel Robert James (2010), Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal (2006) e Robin Blackburn (2003), bem como das produções sobre raça e representação contida nos trabalhos de Eliane Cavalleiro (2020), Silvio Luiz de Almeida (2019), Lélia Gonzalez (2020) e Abdias do Nascimento (2016). As conexões com o campo das migrações foram feitas a partir das pesquisas de Rosana Baeninger (2017), Giovana Modé Magalhães (2013, 2010), Luís Felipe Aires Magalhães (2014, 2017), Marília Lima Pimentel Cotinguiba e Geraldo Castro Cotinguiba (2014), bem como de minha pesquisa de mestrado (Silva, 2014).

A intersecção entre essas diferentes teorias sociais confirmou a hipótese de que as problemáticas que circunscrevem o campo da educação e migração são difíceis de serem olhadas através de uma só lente. Inspirada por Sayad (1998), que, por sua vez, foi inspirado por Mauss (2013), arrisco a tese de que **a educação de**

**migrantes é um fato social total – complexo, diverso e multifacetado –, possível apenas na escola de perspectiva inclusiva e que sua compreensão e análise se beneficiam com a abordagem interdisciplinar e a fundamentação teórica plural.**

Nesta pesquisa, a combinação teórica não foi casuística. Ao contrário, a aproximação entre os autores e as autoras foi traçada a partir de perspectivas comuns a ambos(as) sobre direitos humanos, justiça, diferença, diversidade e, sobretudo, pelo intenso esforço que empreendem para relacionar produção de conhecimento e transformação social. Esses aspectos, reunidos, subsidiaram a construção de um estudo crítico sobre educação e migração.

Para alcançar tal feito, adotou-se a pesquisa qualitativa crítica como abordagem metodológica. Originária da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (2019) e da obra de Paul Willis (1977), essa forma de fazer pesquisa tem como eixo central o entendimento da realidade como uma construção social interseccionada por questões relacionadas à comunicação, à identidade e à subjetividade humana, condicionadas pelo contexto histórico e por valores políticos, culturais e econômicos, tendo como finalidade a produção de conhecimento para a mudança política e social (Carspecken, 2011).

A pesquisa crítica deve se diferenciar da pesquisa social científica mais prevalente ao formular rigorosamente sua teoria de conhecimento e criticar rigorosamente as metodologias empíricas, positivistas e interpretativas/fenomenológicas. Essa é uma meta central para a pesquisa qualitativa crítica. Além disso, a pesquisa qualitativa crítica procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. Um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização. Funcionará com pessoas para transformar maneiras implícitas do conhecer em formas explícitas e passíveis de julgamento de conhecimento discursivo. Contribuirá diretamente para a mudança social e, assim, não só ao informar decisões políticas. (Carspecken, 2011, p. 397).

O conceito de conscientização utilizado por Carspecken (2011) tem origem em Paulo Freire, para quem conscientizar é o objetivo da prática pedagógica libertadora (Freire, 2019). Por meio da conscientização há a passagem da consciência ingênua – formada por ideias que tendem ao simplismo, ao fanatismo, ao sectarismo e a concepções de que a realidade é imutável – para a consciência crítica, de caráter investigativo, inquieto, dialógico e que não se satisfaz com as aparências. A conscientização é uma condição para a transformação social (Freire, 2021b).

Para Denzin (2018), o estudo qualitativo crítico tem o compromisso ético com a justiça social, devendo se concentrar em pesquisas que fazem diferença na vida das pessoas. Citando Bloom e Sawin (2009), Denzin (2018) afirma que os pesquisadores atuantes na perspectiva qualitativa crítica podem ajudar a mudar o mundo de maneira positiva e criativa quando usam a investigação para dar (ou reconhecer) voz aos (dos) oprimidos; para revelar espaços de mudança e ativismo; para ajudar as pessoas; para influenciar políticas públicas; e, por fim, para transformarem a si próprios, como exemplo de mudança para outros.

O trabalho de Stetsenko (2019a) se insere nessa seara. Pautada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, a autora se coaduna com as compreensões de mundo de teóricos como Paulo Freire (2019), Vigotski (2008), Erick Fromm (1987) e Bakhtin (2009), para enfatizar questões relacionadas à subjetividade humana, aspecto que, na sua visão, deve ser considerado central, a fim de permitir o avanço de uma agenda ativista como forma de resistência.

Na expectativa de oferecer uma teoria capaz de fazer a denúncia do mundo e a pronúncia do mundo, tal como nas acepções freirianas, Anna Stetsenko (2019b) lança o conceito de *Transformative Activist Stance* (TAS), uma abordagem crítica que aposta na agência individual para a prática comunal. De acordo com a autora:

[...] a ênfase está no nexo de pessoas mudando o mundo e elas mesmas sendo mudadas neste mesmo processo - como pólos de um e do mesmo (como “duo in uno”), co-constituição bidirecional e recursiva das pessoas e do mundo em uma contínua e incessante práxis comunal de auto-realização e realização do mundo. (Stetsenko, 2019b, p. 8, *sic*).

Nessa perspectiva, a TAS se aproxima da Teoria Dialógica da Ação, proposta por Freire (2019, p. 227), na qual “[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração [*sic*]”. Na perspectiva freiriana, o diálogo é uma condição fundamental para a humanização. Desse modo, a práxis (ação-reflexão-ação) deve possibilitar a transição do *eu* antidialógico – que vê no *tu* alguém a ser dominado –, para o *eu* dialógico, que sabe que o *tu* também é constituinte do *eu*. Portanto, não há na Teoria Dialógica da Ação “[...] um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (Freire, 2019, p. 227).

A *pronúncia* do mundo ocorre quando os seres humanos, por meio do processo de humanização, tomam consciência de sua capacidade de transformar a realidade

com o auxílio de seu trabalho criador. Nesse sentido, a criatividade e a imaginação política são aspectos-chave para o exercício da agência, conceituada por Anna Stetsenko (2019b, p. 7) como:

[...] uma capacidade situada e formada coletivamente de pessoas, enquanto agentes de práticas sociais, história e o próprio mundo - cada pessoa como um membro da comunidade que ao mesmo tempo está agindo a partir de uma única posição e postura em relação aos dilemas e conflitos de uma determinada comunidade - para co-realizar [sic] o mundo e a si mesmos enquanto desafia o status quo existente e contribui para as práticas sociais da humanidade com um horizonte particular de possibilidades em vista.

Dessa forma, a perspectiva radical está ligada ao desejo de mudar o mundo em prol da construção de um outro mundo, com mais justiça, mais beleza e menos desigualdade. Em *Educação e mudança*, Paulo Freire (2021) enfatiza que o desejo de mudar o mundo exige a capacidade de comprometimento. De acordo com o autor,

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso de comprometer-se. (Freire, 2021a, p. 19-20).

Em suma, o(a) pesquisador(a) comprometido(a) com a abordagem crítica é inquieto(a), dialógico(a), tem espírito investigativo e não se satisfaz com as aparências. Por meio de sua práxis, busca a transformação, vai da denúncia à pronúncia do mundo tendo como foco a mudança social. Nessa perspectiva, a presente pesquisa compreendeu três fases: formação teórica, trabalho de campo e escrita. Essas três etapas não são estanques e foram se entremeando ao longo de todo o processo. O tempo, o ritmo e a intensidade dedicada a cada uma das fases variaram de acordo com o cronograma e com os interesses da pesquisadora.

Na primeira fase, foi feita uma imersão na teoria, nos conhecimentos e interpretações já construídos sobre as temáticas que dialogam com a tese. A formação teórica subsidiou o trabalho de campo e se manteve durante todo o processo de pesquisa. Nesse percurso, foram identificadas palavras que, por sua recorrência na pesquisa e nos registros de campo, tornaram-se chaves para a compreensão e análise da problemática abordada. Dessa maneira, ‘crianças’, ‘escolarização’, ‘migração’,

‘migrantes’ e ‘situação de migração’ são categorias cujos fundamentos merecem elucidação.

Neste trabalho, as crianças são concebidas como atores sociais produtores de cultura (Coutinho, 2009), sujeitos em desenvolvimento e aprendizagem que necessitam de cuidado para formarem suas subjetividades e constituírem-se como seres humanos (Siqueira, 2011). Nessa perspectiva, a infância é compreendida como “[...] construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico” (Siqueira, 2011, p. 23).

Essas concepções, embora situadas no campo da Sociologia da Infância, vão ao encontro dos pressupostos firmados pela Teoria Histórico-Cultural, concebida por Lev Semionovitch Vigotski com base no Materialismo Histórico-Dialético, preconizado por Karl Marx (2010, p. 108), para quem

O indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que ela não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros – é por isso, uma extenção e confirmação da vida social.

Partindo da premissa de que o indivíduo é um ser social, Vigotski aprofunda a ideia de que a humanização não é inata, mas construída com base na interação social, na linguagem e na cultura. Esses elementos, reunidos, atuam sobre as estruturas psíquicas e biológicas, promovendo desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, Patrícia Corsino (2009, p. 140) destaca a complementariedade entre a Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural, defendendo que

[...] a teoria de Vygotsky entende que no agora de cada criança está presente intrinsecamente o que foi antes e o que será depois. Sua abordagem sócio-histórica também desconstrói a ideia abstrata e neutra de infância, situando-se ativamente na cultura. Por sua vez, a sociologia da infância, ao focar as crianças como atores sociais plenos e examinar seus pontos de vista, contribui no sentido de ver a sociedade e a cultura com base na visão das crianças. Essa perspectiva, segundo Corsaro (2005), deve considerar não só a adaptação e internalização dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação e reinvenção realizados pela criança. Essa visão de infância considera a importância do coletivo, como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.

Para Vigotski (2009), há um salto qualitativo na estrutura do pensamento da criança por ocasião da aquisição da linguagem. Por essa razão, dedicou especial

atenção às relações entre o pensamento e a linguagem e à implicação destes para o desenvolvimento infantil. De acordo com o autor, “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (Vigotski, 2009, p. 149), que é aprendida no processo de interação com os elementos da cultura. Em vista disto, Vigotski (2009, p. 149) afirma que: [...] um desenvolvimento não é a simples continuação direta de *outro*, *mas* ocorre uma mudança do *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o histórico-social”.

Dessa forma, o desenvolvimento ocorre por meio do compartilhamento do conhecimento socialmente construído. Essa asserção põe em destaque o papel da *mediação* como propulsora de desenvolvimento. Para Vigotski (2010, p. 19-20),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. *O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.* Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (grifos meus).

Nesse sentido, ao conclamarmos a importância da mediação no desenvolvimento humano, convocamos os indivíduos a exercerem responsável e criticamente seu papel em prol do processo de desenvolvimento do outro, de si próprios e da sociedade como um todo. Na interação com as crianças, algo de muito especial acontece: o outro, que medeia o mundo, incorpora a cultura de origem e, com isso, transfigura o biológico em social. Segundo Vigotski (2018a, p. 83),

[...] de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira.

Por esse ponto de vista, a escola e a escolarização (entendida como processo de acolhimento, socialização e aprendizagem) desempenham importante função tanto para o desenvolvimento biológico quanto para o desenvolvimento histórico-social, sobretudo na sociedade contemporânea, onde a escola é lugar primordial para o compartilhamento de conhecimentos, para a vivência entre pares e para a proteção das crianças.

Para Vigotski (2018b, p. 77-78), vivência é a relação que as crianças estabelecem com o meio; diz respeito às formas como “[...] ela [a criança] toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento”. De acordo com o autor, “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018b, p.78).

Em linhas gerais, **a escolarização é compreendida como um processo articulado entre as práticas de acolhimento, de socialização e de aprendizagem, que se dá pela vivência em um ambiente coletivo e organizado para o compartilhamento dos conhecimentos produzidos socialmente e para o desenvolvimento biopsicohistoricossocial, com respeito às diferenças e à diversidade humana, tendo como protagonista toda a comunidade escolar atuando em colaboração para a transformação e mudança social.**

A reunião dessas três dimensões sugere que a escola deve lançar um olhar integral sobre os estudantes, compreendendo o desenvolvimento sob o aspecto biológico, relacionado ao funcionamento do organismo e seus processos vitais; o aspecto psicológico, relativo ao comportamento e aos processos mentais, incluindo emoções, pensamentos, percepções e interações sociais; e ao aspecto histórico, porque considera os eventos que antecederam a chegada das crianças na escola, suas trajetórias migratórias e experiências de migração; e, por fim social, o aspecto que analisa as condições materiais, culturais e espirituais das crianças.

Os conceitos adjacentes ao fenômeno migratório estão de acordo com as definições adotadas pelo *Glossário sobre Migração* (OIM, 2009). Nessa perspectiva, a migração é compreendida como um movimento de deslocamento populacional entre fronteiras internacionais ou dentro de um mesmo Estado-nação, independentemente da causa, da composição ou da extensão. Nessa classificação, também estão incluídos os refugiados. Vale ressaltar que migrar é um direito humano previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Entretanto, as fronteiras entre as nações criam obstáculos e situações jurídicas distintas, a depender da ocasião em que ocorre o deslocamento.

Dessa maneira, no que se refere às pessoas, há muitas denominações para designar as que decidiram migrar por decisão própria: Pela ótica do país de partida, a pessoa que sai torna-se emigrante; e do ponto de vista do país de chegada,



imigrante, estrangeira, a quem, quase sempre, adiciona-se complementos de ordem jurídica: clandestina, ilegal, irregular e indocumentada. Pela perspectiva causal, as migrações podem ser de caráter ambiental, econômico e laboral; pelo viés da temporalidade, de longa duração, de curta duração e sazonal; no que tange à espacialidade, podem ser internas, urbanas, rurais, rural-urbanas, urbana-rurais, internacionais, entre outras (OIM, 2009). O termo 'refugiado' foi definido na Convenção de Genebra de 1951, também conhecida como Estatuto do Refugiado (ONU, 1951), e está vinculado à migração não voluntária devida à *perseguição*, que se aplica à pessoa que,

[...] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ONU, 1951).

Ainda não há um nome aceito universalmente para se referir às pessoas que cruzam fronteiras de modo espontâneo. Com base no *Glossário sobre Migração* (OIM, 2009), adota-se preferencialmente a terminologia *migrante* para designar as pessoas adultas que se deslocam voluntariamente para um outro país com a intenção de melhorar suas condições sociais e materiais, assim como de sua família. Entretanto, neste trabalho, o termo 'imigrante' foi mantido quando mencionado em citações de terceiros para diferenciar migrantes internos e internacionais e, em algumas situações, como sinônimo, a fim de evitar repetições.

Em se tratando de crianças, a definição acima é conflitante, pois, de um modo geral, o projeto migratório da família é uma decisão tomada entre os adultos, não obstante as crianças serem parte constitutiva da motivação. Para os familiares entrevistados nesta pesquisa, o desejo de possibilitar uma vida melhor para seus filhos e suas filhas foi o principal motivo para a migração. Por essa perspectiva, o termo 'migrante de segunda geração' mostra-se mais apropriado, pois abarca os filhos e as filhas de migrantes que nasceram ou foram criados desde pequenos no país de destino (Kasinitz; Mollenkopf; Waters, 2004; Portes, 1996), como é o caso das crianças que participaram deste estudo.

Na literatura corrente sobre educação e migração, é comum o uso do termo 'crianças migrantes' – também empregado como sinônimo de crianças haitianas neste

trabalho. Como um convite à reflexão acerca das condições tempo-espaciais que atravessam e impactam as formas de existência e as vivências no país de acolhimento também se utilizou a expressão ‘em situação de migração’.<sup>18</sup>

Longe da ideia de iniciar um debate sobre as distinções entre ser e estar, a proposta consiste em lançar luzes sobre a variedade de papéis sociais experienciados pelas crianças. Inegavelmente, ser migrante traz implicações de diversas ordens (Sayad, 1998; Marandola Júnior; Dal Galo, 2010). Em linhas gerais, a criança é migrante quando o contexto social exige habilidades construídas com base na cultura do país receptor ou quando a cultura de acolhimento privilegia atributos que ela não possui. No caso das crianças, isso ocorre, preponderantemente, na escola, onde as crianças encontram-se em situação de migração.

Em vista disso, com o desejo de compreender a escolarização das crianças migrantes haitianas em uma escola estadual do município de Florianópolis, Santa Catarina, foram reunidos esforços para: relacionar os principais acontecimentos históricos do Haiti e suas influências para a formação da migração haitiana; demonstrar a presença de haitianos no Brasil e os efeitos sobre as produções científicas acerca da educação de crianças migrantes; avaliar os impactos das políticas de enfrentamento da pandemia do novo coronavírus adotadas pelo governo federal; e analisar quais os desafios que a presença das crianças migrantes haitianas impõe à escola pública.

Por fim, a descrição dos caminhos percorridos e dos resultados dessa investigação foram organizados em seis capítulos. Com exceção da introdução, todos os capítulos tiveram seus nomes inspirados em ditados populares. O Haiti possui muitos, muitos ditados. Gostaria de tê-los usado, mas, em virtude das circunstâncias, não consegui aprendê-los. Desse modo, abri mão de usá-los, com receio de empregá-los de modo descontextualizado. Porém, Youbens (um dos colaboradores da pesquisa), em uma de minhas primeiras observações, em uma conversa com um de seus amigos, soltou sem compromisso: “*Não se deve julgar o livro pela capa*”.

Este ditado me instigou durante todo o processo da pesquisa e passou de um simples dito popular para um guia metodológico, apesar da sabida contradição entre

---

<sup>18</sup> O termo estar “em situação” foi tratado por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (2019), obra em que o autor afirma: “Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (Freire, 2019, p. 141).

ciência e senso comum e do uso dos ditados populares como estímulo à reprodução de estereótipos e à conformação social, como forma de conciliação ou apenas como expressão motivacional.

“Não se deve julgar o livro pela capa” era diferente. Não se enquadrava nas finalidades acima citadas; ao contrário, alertava para o equívoco de tirar conclusões com base em informações superficiais, de se deixar levar pelo visualmente perceptível. Veicula a mensagem de que é preciso olhar para além do que os olhos podiam captar – “Além das aparências”. Até porque, as aparências enganam. Neste sentido, há uma correspondência direta entre o título da tese e a máxima: “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]” (Marx, 2008, p. 1080). Nesta perspectiva, o título da tese aponta para o esforço da autora em desvendar como opera a lógica das diferenças na escola e as contradições presentes entre discursos e práticas pedagógicas.

O segundo capítulo, *A palavra é prata, o silêncio é ouro: notas sobre o percurso metodológico*, foram utilizados ditados populares no título e nos subitens. Embora nomeados por expressões do senso comum, em cada um dos tópicos procurou-se especificar detalhadamente os instrumentos de coleta de dados e apresentar os participantes da pesquisa.

*Desgraça pouca é bobagem* é o nome do terceiro capítulo, no qual foram abordadas questões históricas, políticas e econômicas, além da descrição e da análise do modo de organização e funcionamento do sistema educacional haitiano. Essas temáticas nos possibilitaram compreender a imigração como uma estratégia de sobrevivência perante o abandono absoluto por parte do Estado. A seção foi composta por pesquisas bibliográfica e documental. Também foram utilizados fragmentos de entrevistas e registro fotográfico do acervo pessoal de uma participante.

O quarto capítulo, *Passinho a passinho se faz muito caminho*, foi construído com base em dados estatísticos (IBGE, 2010, Censo escolar 2010-2020) e contém informações relativas ao fluxo de haitianos para o Brasil e para Santa Catarina. Ao longo de suas seções, buscou-se analisar leis brasileiras que estabelece a educação como um direito fundamental e o acolhimento como diretriz para todas as escolas públicas de Educação Básica. Também são analisados dados sobre o número de migrantes no sistema educacional catarinense e a Política Estadual para a População Migrante, Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020 (Santa Catarina, 2020f) e algumas produções científicas em língua portuguesa que tiveram como foco as relações entre

crianças haitianas e escola entre os anos 2010 e 2022. Com isso, buscou-se demonstrar como a presença de imigrantes haitianos impactou os estudos sobre educação.

O quinto capítulo, *Quem vê cara não vê coração: a pandemia e as políticas de (des)proteção social*, foi dedicado à análise do contexto econômico e social vivido pela população no período crítico da pandemia e ao modo como as tomadas de decisão do governo impactaram a vida da população mais pobre, em especial os migrantes, culminando na partida das famílias dos estudantes participantes desta pesquisa.

*Não se deve julgar o livro pela capa* é o sexto e último capítulo. Nele foram detalhadas as cenas e analisados os dados obtidos por meio da observação participante e das entrevistas. A reunião dos dados gerados ao longo da pesquisa permitiu uma pequena generalização acerca do processo de escolarização das crianças migrantes haitianas em uma escola estadual do município de Florianópolis, Santa Catarina. Demonstrou a importância do acolhimento, das boas práticas que visam à socialização, de aspectos relativos ao ensino e da aprendizagem como direito humano.

## 2 “A PALAVRA É PRATA, O SILÊNCIO É OURO”: NOTAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

[...] pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2021a, p. 31).

O saber-fazer pesquisa na escola exige compromisso ético e, sobretudo, esperança no futuro, construídos de forma coletiva-criativa-político-imaginativa. Essa percepção vai ao encontro da ético-ontopistemologia ativista proposta por Stetsenko, teoria na qual a autora enfatiza a urgência da adoção do posicionamento dialético, ativista e engajado em projetos que unam a teoria e a prática como forma de compromisso com o futuro, o que, em sua visão, impacta diretamente nas ações do presente (Stetsenko, 2019b).

Para alcançar tal feito, foram utilizados os seguintes métodos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionário,<sup>19</sup> além de desenhos, diário de campo e registros via aplicativo WhatsApp.

A pesquisa bibliográfica é um aspecto importante de qualquer trabalho científico e deve se constituir em uma rotina na vida profissional de professores e estudantes. Oferece suporte para as demais fases da pesquisa e orienta a elaboração de objetivos, hipótese e relatórios finais (Fontana, 2018). Para o levantamento bibliográfico desta pesquisa, utilizou-se a base de dados da Plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Google Acadêmico.

Associada à pesquisa bibliográfica, o uso da pesquisa documental tende a enriquecer o trabalho, na medida em que promove a incorporação de artefatos/materiais/subsídios históricos, institucionais, associativos, públicos, privados, oficiais ou extraoficiais. Como exemplo, podemos citar os documentos normativos, leis e projetos de lei, autobiografias, reportagens, estatísticas, arquivos escolares etc. (Fontana, 2018).

Em vista disso, para obtenção de informações estatísticas, utilizamos as bases de dados do *World Bank Open Data* e do Banco Interativo Observatório das Migrações em São Paulo, vinculado ao Núcleo de Estudos de População “Elza Berquo” (Nepo), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), bem como dados do Censo (2010)

---

<sup>19</sup> Apêndice A ao E.

e do Censo Escolar. Para levantamento do aparato jurídico brasileiro, foi consultado o Portal da Legislação; e para acesso aos documentos internacionais, as páginas institucionais da ONU e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Também foram utilizadas reportagens de jornais e revistas.

As pesquisas bibliográfica e documental constituíram a primeira etapa do estudo, subsidiando a formação teórica e fornecendo elementos para o trabalho de campo – entrada do pesquisador no contexto a ser apreendido. O contato inicial para a autorização é o começo dessa etapa de pesquisa e exige do pesquisador conhecimento prévio sobre o território a ser estudado, além de informações preliminares sobre possíveis participantes e habilidade comunicativo-dialógica para explicitar de forma compreensível e coerente a importância da pesquisa. No caso deste estudo, os aspectos acima foram primordiais para a obtenção da autorização, que ocorreu mediante assinatura dos termos por parte da gestão da escola e do compromisso de devolutiva por parte da pesquisadora.

Na segunda etapa da pesquisa, lançou-se mão da observação participante e de instrumentos correlatos, como entrevista semiestruturada, questionário, registros escritos e fotografias. A utilização do método foi inspirada em dois clássicos das Ciências Sociais: *Os argonautas do pacífico ocidental* (Malinowski, 1978) e *Sociedade de Esquina* (Whyte (2005)). A observação participante ganhou destaque a partir do trabalho de Malinowski (1978) sobre o *kula*, sistema de comércio praticado pelos habitantes da Nova Guiné. Com seu estudo, o autor propagou a ideia de que, para a melhor apreensão da realidade estudada, o pesquisador deve colocar-se como parte do que está acontecendo, meio pelo qual poderá ter acesso ao “imponderável da vida real”. Ao se incluir nas dinâmicas do grupo, o pesquisador passa de um mero observador a um observador participante.

Em *Argonautas do Pacífico Ocidental*, Malinowski (1978) relaciona o imponderável aos fenômenos do cotidiano, às amizades, às simpatias e aversões entre pessoas. Afirma que todos esses aspectos da vida comum podem ser observados, mas só serão compreendidos em profundidade por observadores que possuem domínio teórico sobre as categorias apreendidas. Saliencia que os registros são essenciais para as análises futuras e sugere a adoção de um diário, onde possam ser descritos acontecimentos e impressões. De igual modo, indica que o pesquisador

“[...] deixe de lado máquina fotográfica, lápis e caderno, e participe pessoalmente do que está acontecendo” (Malinowski, 1978, p. 31).

Nessa seara, insere-se o trabalho de William Foote Whyte (2005), economista norte-americano que valorizou a pesquisa participante como forma de apreensão dos fenômenos sociais. Um de seus estudos, realizado em um bairro de imigrantes italianos em Boston, na década de 1930, deu origem ao livro *Sociedade de Esquina* (Whyte, 2005), considerado por Gilberto Velho um dos livros mais importantes das Ciências Sociais do século XX (Marques, 2016). White tornou-se referência ao enfatizar a observação participante como recurso metodológico e delinear dez princípios básicos a serem seguidos pelo observador-participante, qual sejam:

- 1) A adoção deste método implica necessariamente um longo tempo de pesquisa;
- 2) O pesquisador desconhece o território em que está adentrando;
- 3) A observação participante supõe a interação entre pesquisador e pesquisado;
- 4) O pesquisador deve se mostrar diferente do grupo pesquisado, pois, mesmo que seja aceito plenamente pelo grupo, nunca será igual aos sujeitos da pesquisa;
- 5) É sempre bom ter um informante-chave para esclarecer dúvidas e “abrir portas” junto às pessoas da comunidade;
- 6) O pesquisador é um observador que está sendo observado todo tempo;
- 7) A observação participante requer boa capacidade de ouvir, escutar e ver, ou seja, utiliza todos os sentidos;
- 8) É necessário definir uma rotina de trabalho, mantendo os registros sistemáticos no caderno de campo mesmo que estes pareçam repetitivos, pois a presença constante na comunidade gera a confiança dos pesquisados;
- 9) O pesquisador aprende ao refletir sobre os erros cometidos no campo;
- 10) Em geral, o pesquisador é cobrado sobre os resultados da pesquisa.

Dados os princípios gerais da observação participante e seu destaque ao lugar que o ‘desconhecido’ ocupa nos momentos iniciais do campo, o ‘imponderável da vida real’ acabou impactando a dinâmica da pesquisa e a vida de todo mundo no mundo todo: por meses, a protagonista da história foi a pandemia de Covid-19.

## 2.1 QUEM PROCURA, ACHA”: SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A doença causada pelo novo coronavírus ceifou milhões de vidas ao redor do planeta, determinou novas formas de relação social, empobreceu os mais pobres, ampliou a necessidade de proteção aos que outrora já estavam desprotegidos e exigiu distanciamento quando a vontade das pessoas era dar abraços.

O vírus produziu uma experiência global e simultânea de sofrimento e medo. O contato com as pessoas foi limitado, protocolos de diversas ordens cruzaram o caminho da comunicação; com os sorrisos encobertos, os olhos eram a única entrada para o universo subjetivo dos sujeitos da pesquisa. Com o tempo escasso para o trabalho de campo, satisfazer os princípios definidos por White (2005) parecia algo cada vez mais improvável, sobretudo os itens 1, 3, 6 e 7.

Não obstante o tempo, a pesquisa participante demonstrou ser a melhor maneira para responder à questão que conduziu esta tese. Somente com sua presença em campo a pesquisadora pôde reunir os elementos necessários para explicar como ocorre a escolarização das crianças migrantes haitianas em uma escola estadual do município de Florianópolis, Santa Catarina. As incertezas e o desconhecimento passaram a ser um convite, que foi prontamente aceito assim que se obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC.<sup>20</sup>

Entretanto, o interesse pelo local de pesquisa surgiu anos antes. Em 2017, tive uma conversa rápida com Bruna Kadlez, ativista e presidente do Círculo de Hospitalidade.<sup>21</sup> Nesse dia, eu comentava sobre meus interesses de pesquisa, projetos e expectativas. Bruna ouviu tranquilamente e afirmou: “*Você precisa olhar para as crianças do IEE [Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina], tem muito imigrante lá*”. Todavia, a confirmação da Escola de Aplicação do Instituto Estadual

---

<sup>20</sup> CAEE nº 58040322.0.0000.0121. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) (Apêndices de F a P) foram construídos com a ajuda da minha amiga e também professora de Educação Especial, Ana Paula Boff. Espero que essa ação possa facilitar a vida de pesquisadores(as) que precisam submeter seus projetos ao CEPSH-UFSC.

<sup>21</sup> Instituição sem fins lucrativos que trabalha para a integração de migrantes e refugiados. Cf.: <https://www.refugiadosempreendedores.com.br/organizacoes-1/c%C3%ADrculos-de-hospitalidade>.



como lugar potencial para o trabalho de campo ocorreu após o término da pesquisa documental, sobretudo da análise dos dados do Censo Escolar.

Por meio do Censo Escolar (Inep, 2020), buscou-se identificar as escolas que possuíam crianças imigrantes – crianças na aceção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). Para tanto, foram analisados os dados de 6.494 escolas (IBGE, 2010, presentes em 295 municípios brasileiros, no período de 2010 a 2020. Após a análise geral, buscou-se localizar as escolas com o maior número de matrículas de ‘estrangeiros’<sup>22</sup> no ano de 2020.

A partir desse critério, o IEE, localizado em Florianópolis, apareceu em primeiro lugar, com o total de 117 matrículas, das quais 41 eram de estudantes haitianos, seguido pelo Centro Integral de Atenção à Criança e ao Adolescente (Caic) Ayrton Senna da Silva, localizada em Balneário Camboriú, com 116 matrículas, sendo 90 de haitianos, e pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) Deputado Doutel de Andrade, também em Balneário Camboriú, de administração municipal, com 111 matrículas de estrangeiros, das quais 93 eram de haitianos.

Identificadas as três escolas com o maior número de imigrantes e considerada a presença de migrantes haitianos, utilizou-se o critério ‘etapa de ensino’. Excluída a unidade de educação de jovens e adultos, restaram apenas o IEE e o Caic.

Por fim, a localização geográfica foi critério determinante para a escolha da escola de pesquisa, pois, além das numerosas visitas de campo, tinha-se em vista a contrapartida, que se dará após o término da pesquisa, por meio de atividades de extensão.<sup>23</sup> Após o mapeamento inicial, o IEE foi eleito o espaço adequado para a realização da pesquisa que deu origem a esta tese. Entretanto, o acesso à escola se tornou um desafio, sobretudo porque estávamos em meio a pandemia de Covid-19.

Quando os dados confirmaram que o IEE seria um bom cenário para a pesquisa, entrei em contato com a Secretaria de Educação solicitando o e-mail do responsável pela escola. Em todas as vezes em que necessitei de alguma informação

---

<sup>22</sup> Apesar da Lei das Migrações abolir o termo ‘estrangeiro’, esta é a denominação aplicada no Censo Escolar.

<sup>23</sup> Moro em Florianópolis e atuo em uma unidade do IFSC localizada nas proximidades do IEE. Desse modo, o recorte geográfico facilitará as trocas didático-pedagógicas entre a comunidade escolar do IEE e do IFSC, quando forem efetivadas as ações de extensão. As atividades de extensão são incentivadas pelo IFSC e têm como objetivo a aproximação dos professores com os alunos e com a comunidade; integram, ao lado do ensino e da pesquisa, o rol de atividades dos professores de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT).

ou dado estatístico, fui prontamente atendida. Com os endereços eletrônicos em mãos, comecei a disparar os e-mails com o pedido de autorização para a pesquisa em meados de março de 2020.

## 2.2 “A ESPERANÇA É A ÚLTIMA QUE MORRE”: PESQUISAR EXIGE PERSISTÊNCIA E DIÁLOGO

O tempo passou e não obtive resposta. As tentativas de contato telefônico também foram frustradas, pois grande parte da equipe se mantinha em trabalho remoto. Após um mês de espera, lembrei de uma amiga cujo filho é estudante no IEE. Contei a ela sobre minha angústia em não ser respondida e perguntei se ela poderia me colocar em contato com algum professor da escola. No mesmo dia, essa amiga me enviou o telefone de uma professora. Escrevi para ela por WhatsApp contando sobre a minha demanda. Dez dias depois, recebi a resposta com o endereço de e-mail da professora coordenadora de pesquisas internas e externas. Finalmente um passo à frente na busca pela autorização. Escrevi o e-mail, mas a professora não me respondeu. Três meses se passaram. Nenhuma resposta.

Era início de junho e resolvi insistir com as ligações telefônicas. Fui atendida. Resumi rapidamente o que desejava, recebi alguns números, falei com diferentes pessoas. Até que uma delas pediu meu número de telefone e disse que passaria para a responsável pela supervisão de estagiários e pesquisadores. Com surpresa e alegria, recebi a seguinte mensagem: *“Boa tarde, já conversamos através de e-mail. Sou Lena, orientadora de estágios do IEE”*. Em seguida me enviou um áudio explicando sobre como a pandemia havia modificado as formas de organização da escola e como isso impossibilitaria minha presença, porém se mostrou solícita em tentar me ajudar a realizar a pesquisa de forma não presencial. Perguntei se ela havia visto meu e-mail com as informações e o pedido de autorização; diante da negativa, reproduzi o texto e encaminhei-o pelo WhatsApp.<sup>24</sup>

Para complementar o texto, gravei um áudio dizendo a faixa etária das crianças com as quais pretendia pesquisar. Lena me informou que há uma separação no Instituto e que os Anos Iniciais são de responsabilidade da Escola de Aplicação, portanto eu deveria entrar em contato com a direção desse segmento da escola.

---

<sup>24</sup> Apêndice Q.

Fiquei frustrada ao ouvir a informação e perguntei se Lena poderia conversar previamente com a diretora da escola. Ela disse que sim e me deu o número de celular de Rosa. Apreensiva, escrevi. Rosa me respondeu no mesmo dia: *“Bom dia! Temos alguns alunos estrangeiros na Escola de Aplicação do IEE. Somos campo de estágio do curso de magistério e não sei como poderíamos abrir para mais um estágio”*.

Expliquei que não seria exatamente um estágio, coloquei algumas questões de pesquisa e solicitei uma conversa por videoconferência, para que eu pudesse me apresentar e compartilhar minhas expectativas com relação à escola e à pesquisa de campo. O encontro virtual durou cerca de uma hora. Ao contrário do que eu planejava, a entrevistada fui eu. Falei um pouco de minha trajetória na educação pública, de minha pesquisa de mestrado sobre as crianças migrantes bolivianas nas escolas de Educação Infantil da cidade de São Paulo e do meu interesse pela educação das crianças migrantes. Depois de ouvir atentamente os motivos pelos quais eu desejava pesquisar no colégio de aplicação, Rosa comentou sobre outra pesquisadora que havia se apresentado com as mesmas intenções:

*Ela apareceu aqui pedindo dados e pedindo que nós fizéssemos isso e aquilo. Como se já não bastasse todo o trabalho que a gente tem. Parecia não saber exatamente o que queria, mas no seu caso parece ser diferente.*

Entendi que, para além do contexto conturbado com o qual a equipe escolar estava lidando, a inicial recusa em me receber na escola estava também relacionada a experiências anteriores. Afirmei que não haveria grandes demandas e que pretendia atuar em colaboração com a equipe. Expus novamente a ideia de contrapartida ao término da pesquisa.<sup>25</sup> Ao anunciar a minha permanência na escola após a pesquisa, evoquei sentimentos comuns, como o compromisso com a educação. Tanto Rosa quanto eu temos nossa trajetória marcada pela vivência na escola pública e nossa militância por uma escola melhor a cada dia. Esse reconhecimento mútuo do comprometimento com o futuro, não como ideia, mas como prática, só pôde ocorrer porque nos abrimos ao diálogo – um encontro entre duas pessoas que querem a

---

<sup>25</sup> Embora eu utilize o termo ‘contrapartida’, o que me proponho a fazer após a pesquisa na escola é caracterizado como *benefícios* no inciso III do 2º artigo da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os *benefícios* dizem respeito às “[...] contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado” (CNS, 2016). Cf.: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

pronúncia do mundo e que sabem que “[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo (Freire, 2019, p. 109).

Naquele momento, em meio à pandemia de Covid-19 e observando as medidas que foram adotadas ou deixadas de lado, tanto o futuro quanto o presente se mostravam um tanto incertos. A incerteza gerou angústias, medos, ansiedade e tantos outros sentimentos, de tal sorte que se tornou difícil identificar qual deles causava mais desconforto. Porém, a tristeza daqueles que não perderam a capacidade de se indignar e de se solidarizar com a dor do outro estava presente no olhar, na fala, no gesto.

Em diversos momentos, Rosa se emocionou ao falar da escola. Contou um pouco da tristeza em acompanhar o luto das crianças que perderam familiares. Dói. Sob a perspectiva nietzschiana (Nietzsche, 2017), o sofrimento pode ser visto como um meio de superação da própria dor, pois nos dá condições para a elaboração conjunta de futuro. Um futuro permeado por práticas inclusivas e acolhedoras, que resultam na qualidade da educação para todas as crianças, sejam elas migrantes ou nacionais.

*“Bem-vinda à Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação!”.*

### 2.3 O INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

O IEE foi criado pelo governador do estado Tenente Manoel Joaquim Machado, por meio do Decreto nº 155 de 1852, sob a denominação de Escola Normal Catarinense, com o intuito de suprir a lacuna da educação pública por formação de professores. Funcionou inicialmente no Liceu de Artes e Ofícios, nos porões do Palácio da Província, hoje Palácio Cruz e Sousa. Em 1926, no governo de Hercílio Luz, ganhou um novo prédio localizado à rua Saldanha Marinho.

Em 1947, teve seu nome modificado para Instituto de Educação Dias Velho, em homenagem ao bandeirante paulista Francisco Dias Velho, fundador do povoado de Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis. Dois anos depois, foi criado o segundo ciclo do Ensino Secundário (dividido em clássico e científico), passando então a denominar-se Instituto de Educação e Colégio Estadual Dias Velho, nome oficial até 1957. Desde então até 1964 passou a ser chamado de Colégio Estadual Dias Velho. Em 1964, houve uma nova modificação, que o rebatizou como Instituto de Educação Dias Velhos, nome vigente até 1966. Neste ano, ganhou uma nova sede,

localizada à rua Mauro Ramos, onde permanece até os dias atuais, e um novo nome – Instituto Estadual de Educação.

No ano de 2021, a escola atendia um total de 4.775 alunos,<sup>26</sup> oferecendo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o curso de Magistério, além de contar com uma escola de aplicação, um centro de línguas estrangeiras, um estúdio de dança e um departamento de esportes. Por meio da análise dos Censos Escolares de 2010 a 2020, verificou-se que a escola já recebeu estudantes de 36 nacionalidades.<sup>27</sup> Em 2021, as matrículas de migrantes internacionais estavam distribuídas entre estudantes provenientes dos seguintes países: Haiti (41), Argentina (6), Chile (1), China (1), Colômbia (2), Egito (3), Emirados Árabes (6), Equador (3), França (1), Irã (3), Itália (2), Japão (2), Jordânia (3), Palestina (3), Paraguai (3), Portugal (2), República Dominicana (1), Síria (7), Uruguai (6) e Venezuela (17).

A escola se divide em dois grandes blocos: de um lado, fica a Escola de Aplicação, carinhosamente apelidada de EDA, responsável pelo atendimento nos Anos Iniciais, e do outro o Instituto Estadual propriamente dito, cujo atendimento é voltado ao Ensino fundamental I e II, ao Ensino Médio e ao Magistério.

#### 2.4 “NADA COMO UM DIA APÓS O OUTRO”

Eu conheço a escola, frequento desde criancinha e nunca deixei de frequentar, seja como profissional, seja como mãe. Sei das dificuldades, das tensões, mas também de suas possibilidades; sei como devo me comportar na escola – o que devo e o que não devo fazer. Mesmo assim, não consegui afastar o frio na barriga quando adentrei o hall principal do IEE, onde fica localizada a EDA.

O azul desbotado das paredes contrastava com a madeira escura e antiga das prateleiras que abrigam os troféus conquistados em competições de esportes disputadas por professores e alunos. Logo na entrada, havia um totem com medidor

<sup>26</sup> A Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina disponibilizou uma plataforma com os dados regionalizados do Censo Escolar, cuja visualização pode ser feita através do link: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieM2QxZTBmZGQzMjZlLTRiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 3 jun. 2021.

<sup>27</sup> Ao longo do período de 2010 a 2020, o IEE recebeu alunos provenientes dos seguintes países: Afeganistão, Alemanha, Arábia Saudita, Argentina, Bolívia, Banaire, Canadá, Chile, China, Colômbia, Dinamarca, Egito, Emirados Árabes, Equador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Haiti, Iêmen, Indonésia, Irã, Itália, Japão, Jordânia, Marrocos, México, Moçambique, Palestina, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido, República Dominicana, Síria, Uruguai e Venezuela.

de temperatura e distribuidor automático de álcool 70°. Coloquei minha mão esquerda - 34.5°. Dei alguns passos à frente e voltei para rever a temperatura – cerca de dois graus a menos que o normal. A medição da temperatura era uma das medidas adotadas pelos espaços públicos para evitar que pessoas com febre – um dos sintomas de Covid-19 – adentrassem os espaços coletivos. Entretanto, à época, observei, sobretudo nos supermercados da cidade, que os termômetros nunca ultrapassam os 35°.

Eu conhecia a escola. A vida, as cores, o barulho. O que eu estava vendo era outra coisa – um ambiente cercado pelo medo da contaminação e pelo controle excessivo dos corpos. Uma rotina modificada pela alternância e a exigência de distanciamento, o que não combina com infância:

*“Querida abraçar você, mas não posso!”*, disse uma garotinha ao encontrar a colega no corredor da escola.

Acho que todo mundo já se sentiu um pouco deslocado. Sabe aquela sensação de que você não devia estar onde está? Como as crianças iriam me receber? Com os sorrisos ocultos pelas máscaras, seria possível estabelecer uma relação amistosa apenas pelo olhar? Sem poder me aproximar, elas conseguiriam me ouvir, sem que eu fosse indiscreta, extravagante demais para uma observadora? Essas foram algumas das perguntas que passaram pela minha cabeça nos primeiros dias de campo. Até que encontrei Youbens, um menino haitiano lindo, com sorriso largo, brincalhão, estudante do segundo ano, aluno de Margarida.

Acompanhei Youbens na educação física. Extrovertido, o garoto permaneceu em grupo durante todo o tempo, observou e atendeu às solicitações da professora – uma “menina” ainda em formação, que, apesar de não graduada e de frequentar um

curso na modalidade de Educação a Distância (EaD), mostrou-se muito comprometida com o trabalho e com a turma.<sup>28</sup>

Um dia, quando, em fila, as crianças se preparavam para voltar para a sala de aula, Youbens conversava com Carlos.<sup>29</sup> Displícitamente, proferiu: “*Não se deve julgar o livro pela capa*”.

Na ocasião, não percebi nada que justificasse sua fala, visto que o colega não estava demonstrando nenhum comportamento que validasse o dito popular. Então lhe perguntei o que a expressão queria dizer. Respondeu-me que não sabia. Nessa hora, uma garotinha bem pequena falou em voz alta: “*Se não sabe, não diz!*”

Nessa hora, todos fomos surpreendidos por Pedro, um menino que passava pela quadra no momento da cena e que não fazia parte da turma, mas explicou o que o ditado queria dizer, demonstrando ter incorporado, ao menos verbalmente, o *ethos* inclusivo defendido pela escola.

Youbens não se apropriou do significado da expressão. Apenas repetia o que ouvira recentemente. Porém, apesar de seu desconhecimento, ele acendeu um alerta que me fez olhar com mais cuidado para as cenas que se desenrolavam durante o período de observação. “*Não se deve julgar o livro pela capa*” passou de uma simples expressão popular, dita sem qualquer pretensão, para uma ferramenta epistemológica.

Quando Youbens percebeu meu interesse por ele, mostrou-se bem animado e curioso: “*Por que tudo que eu falo você escreve nesse caderno?*”.

---

<sup>28</sup> O governo de Santa Catarina tinha uma longa história de contratação de professores em caráter temporário, com remuneração vergonhosa. Um ano após a minha chegada no estado, no ano de 2017, pagava-se a quantia de R\$6,17 por aula/hora. Com salário tão pouco atraente, sobravam aulas abrindo-se a possibilidade para a contratação de professores ainda em formação. Esse era o caso da primeira professora de Educação Física da turma do segundo ano. Tive a oportunidade de conversar com ela várias vezes e vi sua preocupação em preparar as aulas, em conhecer as crianças, em desafiá-las. Em certa ocasião ela me contou que tinha medo porque seu curso era integralmente a distância e não dava muitas condições para que os alunos trocassem experiências. Contou-me também que havia se inscrito em uma disciplina na UFSC e que apesar de ser a distância, em virtude da pandemia, a qualidade da aula era muito superior às que ela tinha em sua faculdade particular. Pouco tempo depois a professora efetiva retornou para escola. Nunca mais soube notícias da jovem estudante. Desejo que ela tenha empenhada em fazer o melhor, mesmo diante das adversidades.

<sup>29</sup> Carlos é um menino haitiano, destacou-se por ser visto como o mais inteligente e rápido do grupo. Apesar da concessão de permissão para pesquisa por parte do pai e da criança, ele não participou porque abandonou a escola nas primeiras semanas do retorno à presencialidade – um caso típico de evasão escolar – infelizmente - uma história com desfecho desconhecido.

Em outra situação me indagou: “*Tu andas me espiando?*”. Eu sorri e expliquei os objetivos da pesquisa, perguntei-lhe se ele poderia compartilhar alguns aspectos da vida dele comigo. Sorrindo, ele assentiu.

Nesta perspectiva vale lembrar que no Brasil, a regulação das pesquisas em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA) é encargo do CNS. Apesar das especificidades que separam uma área da outra, as diretrizes e instrumentos de avaliação estão fundamentados nas ciências biomédicas. Diante disso, diversas associações científicas de Ciências Humanas e Sociais têm denunciado os problemas e as limitações que decorrem desta associação (Mainardes; Cury, 2019).

Esse é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes. Preocupada com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, a associação tem se dedicado a debater questões de ética na pesquisa considerando as especificidades da área da educação. Entre suas ações está a publicação de subsídios para os(as) pesquisadores(as).

Nessa perspectiva, todo o processo de pesquisa foi construído com base na ética do cuidado (Boff, 2008) e nos princípios da pedagogia crítica (Freire, 2019, 2020). Tais fundamentos estão em consonância com: a) o respeito da dignidade da pessoa humana (consentimento e avaliação de riscos potenciais e compromisso com o benefício da pesquisa); b) respeito aos direitos humanos e autonomia da vontade; c) integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e) responsabilidade social - princípios éticos defendidos por Mainardes e Cury (2019).

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, esses aspectos ganharam ainda mais relevância, a começar pelas negociações para o assentimento. Em todas as situações, buscou-se explicar da maneira mais inteligível possível para as crianças participantes que elas poderiam colaborar e deixar de colaborar quando quisessem. Além da confirmação verbal, foram levados em conta o comportamento e a mudança no nível de interação com a pesquisadora, de tal sorte que os silêncios ou as omissões foram entendidos como uma forma de declínio. Durante todo o processo de pesquisa, a reflexividade esteve presente, orientando escolhas e mantendo vivos os princípios do respeito à dignidade e à proteção dos participantes (Coutinho, 2019).



## 2.5 “UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO”: SOBRE AS(OS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

A geração de dados aconteceu entre os meses de junho e dezembro de 2021, de duas a três vezes por semana, no período da manhã. A entrada nas salas de aula foi alternada de acordo com a necessidade e com as condições dadas pela dinâmica da escola. Em função da pandemia, as turmas e o número de crianças por turma foram reduzidos, assim como o tempo de permanência na instituição. Com as aulas em sistema de rodízio, parte do ensino ocorreu de modo remoto, acarretando muitos prejuízos para as crianças.<sup>30</sup>

O primeiro movimento foi identificar as turmas que possuíam crianças haitianas. Para isso, conversei com a supervisora educacional, que me concedeu uma lista com os nomes das crianças imigrantes e suas nacionalidades. Em seguida fiz o contato com a regente da sala, para verificar a disponibilidade em me receber.

O trabalho de campo ocorreu durante o período de aula e envolveu todos os presentes na sala. Também foram observadas as aulas de Educação Física, a hora do lanche, a entrada e a saída dos estudantes. A observação na escola foi realizada em três turmas, conforme apresentado na abaixo (Tabela 2). Os critérios de inclusão foi o aceite por parte das crianças, das famílias e das professoras

**Tabela 2** – Participantes totais da pesquisa (distribuição por turma)

Turma	Idade	Estudantes	Professor			Total
			Regente	Educação Especial	Educação Física	
2º	7-8	19	1	1	1	22
3º	8-9	23	1	1	1	26
5º	10-11	20	1	1	1	23
Total		62	3	3	3	71

Fonte: elaborada pela autora.

<sup>30</sup> As crianças tinham aulas presenciais apenas três vezes por semana, com atividades remotas nos demais dias da semana.

Foram levados em conta como critérios de exclusão a indisponibilidade em fornecer informações ou o desconforto perante minha presença.<sup>31</sup> Nesse sentido, os dados coletados na turma de 5º ano foram descartados, pois, no decorrer da pesquisa, a estudante identificada como possível participante mostrou-se pouco disponível em colaborar.

Apesar de ela ter dado consentimento para pesquisa, ao longo das visitas pôde-se perceber que a presença da pesquisadora em sala de aula lhe causava desconforto. Durante as conversas informais, as perguntas eram respondidas sempre de forma fechada, embora Gina tivesse domínio sobre a língua portuguesa. Sua relação comigo era menos indiferente do que a relação que estabeleceu com os colegas da sua classe, porém, demasiadamente superficial se comparado aos momentos em que interagiu com outros estudantes em crioulo haitiano.

De igual modo, a professora regente de sua sala, apesar do consentimento para pesquisa, não consentiu com a entrevista. Restava apenas o ponto de vista da segunda professora. Por fim, em virtude da dinâmica de trabalho de sua mãe, não foi possível acertar um horário para nos encontramos, o que prejudicou o entendimento sobre a dinâmica e trajetória da família. Diante disso, a observação mostrou-se um recurso insuficiente para a compreensão dos processos que envolviam Gina e sua escolarização.

Abaixo, na Tabela 3, observamos o total de participantes da pesquisa após serem adotados os critérios de exclusão:

**Tabela 3** – Participantes da pesquisa (distribuição por turma, adotados os critérios de exclusão)

Turma	Idade	Estudantes	Professor			Total
			Regente	Educação Especial	Educação Física	
2º	7-8	19	1	1	1	22
3º	8-9	23	1	1	1	26
Total geral		42	2	2	2	48

Fonte: elaborada pela autora.

<sup>31</sup> Vale destacar que, nos primeiros contatos com a escola, em parceria com a gestão, foi identificado um aluno do quarto ano que possuía perfil para participar da pesquisa. Fiquei extremamente interessada quando o conheci pessoalmente, pois era alegre, extrovertido, ativo e muito falante (em crioulo haitiano) fora da sala de aula, porém não alfabetizado em português. A frustração veio quando minha entrada na sala não foi permitida pela professora. Com isso, a observação em sala foi inviabilizada.

Embora a escola seja reconhecida pela quantidade de crianças migrantes, nas turmas observadas havia apenas duas crianças imigrantes na turma de 2º ano e três na turma de 3º ano, conforme apresentado na Tabela 4. Ao longo das observações, não foi notada nenhuma alusão ao país natal das crianças, exceto quando uma das crianças usou a expressão “Sou brasileira e não desisto nunca” em referência à tentativa de acertar a tarefa que estava sendo corrigida pela professora.

**Tabela 4** – Estudantes por turma

Turma	Estudantes	Brasileiros	Imigrantes
2º	19	17	2
3º	23	20	3
Total	42	37	5

Fonte: elaborada pela autora.

Dentre as 42 crianças participantes, havia cinco imigrantes, sendo duas crianças haitianas no segundo ano e uma argentina, um venezuelano e uma haitiana no terceiro ano. Após identificadas as crianças haitianas, entrei em contato com as famílias, a fim de pedir autorização para participarem da pesquisa. O acesso às famílias foi facilitado pelas professoras que me concederam o número de telefone celular das mães. Um pai me foi apresentado na saída da aula, com quem falei pessoalmente sobre minhas intenções de pesquisa e do qual obtive pronta autorização. Para as outras mães enviei um bilhete e uma mensagem por WhatsApp escrita em crioulo haitiano.<sup>32</sup> Para isso, contei com a ajuda de meu amigo Erick, que cuidadosamente fez a tradução e esclareceu minhas dúvidas sobre palavras, pronúncias e fatos ocorridos no Haiti.

Ao longo do campo, duas crianças se tornaram importantes colaboradores: Youbens e Kênia. Com elas, mantive interlocução dentro e fora da escola; visitei suas casas e cultivei conversas por WhatsApp com seus pais e mães. Seus nomes e de seus familiares foram mantidos com autorização. A escolha se deve ao reconhecimento da importância dessas pessoas para esta pesquisa. Substituir seus nomes seria mais uma forma de invisibilizar seus protagonismos, indo em sentido contrário aos pressupostos defendidos neste trabalho, que se tornou possível apenas porque houve muita colaboração dos participantes, em especial das crianças haitianas e de suas famílias. Neste caso, a preservação do nome é uma forma de

<sup>32</sup> Apêndice R.

agradecimento e reconhecimento do outro como ator social/sujeito de direitos, que por seu nome também se reconhece e é reconhecido. Os demais participantes receberam nomes fictícios, a fim de evitar desconforto ou constrangimento. O Quadro 2, a seguir, apresenta informações referentes a Youbens e Kênia:

**Quadro 2** – Crianças haitianas<sup>33</sup>

Nome	Turma	Idade	Professora	Mãe	Pai	Irmãos
Youbens	2º ano	8	Amarílis /Magnólia	Chella	Jordany	1
Kênia	3º ano	9	Rosa	Maritane	Ricot	5

Fonte: elaborado pela autora.

Em 2021, Youbens cursava o segundo ano. Era maior que as demais crianças da sala, corpulento, preto, bochechudo e risonho, com cabelos crespos bem, bem curtinhos, de modo que não é possível saber ao certo qual o tipo de cachos se formaria se os deixassem crescer. Muito falante e curioso, questionou-me várias vezes sobre meu caderno de campo: “*Esse caderno é de segredos?*”.<sup>34</sup> Mostrou-se muito atencioso e colaborativo com os colegas. De alegria contagiante, tinha sempre uma resposta na ponta da língua. Pareceu ser do tipo que perde o amigo, mas não perde a piada. Assíduo, ia sempre arrumado, com o uniforme e materiais bem limpos. Estava aprendendo a ler e realizava as tarefas com apoio da professora e dos pais, Jordany e Chella. Quando finalizei o trabalho de campo, em dezembro de 2021, Youbens era

<sup>33</sup> As crianças descritas na tabela nasceram na República Dominicana, porém neste país a nacionalidade é reconhecida por “direito de sangue”, ou seja, o direito à cidadania deriva de sua ancestralidade, da origem de seus pais.

<sup>34</sup> De um modo geral, as crianças das turmas que observei mostraram interesse pelo meu caderno de campo. Queriam saber o que eu escrevia e por quê. Uma criança brasileira perguntou se podia ser entrevistada, para que eu anotasse as falas dela. Quando surgia esse tipo de situação, eu explicava a função e a importância deste instrumento de coleta de dados. As crianças aceitaram minhas explicações e, ao longo do processo, o caderno não foi mais novidade. Senti por não ter podido propiciar um envolvimento maior das crianças com o caderno de campo. Gostaria de ter sugerido às professoras uma atividade conjunta, na qual cada estudante tivesse seu caderno de anotações e pudesse registrar, ao final de cada aula, por meio de pequenos textos ou desenhos, aspectos que foram significativos. Certamente esse procedimento poderia intensificar a colaboração e a presença das crianças na pesquisa.

filho único, seus pais estavam tentando ter uma segunda criança, o que ocorreu em 23 de novembro de 2022, quando nasceu Ana Flora.<sup>35</sup>

Kênia cursava o terceiro ano. Assim como Youbens, era uma das crianças mais altas da turma, mas, ao contrário dele, despertou meu interesse por sua discricção. Em oposição às demais meninas, passava maior parte das aulas quieta, observando e fazendo anotações. No tempo de descanso, permanecia em seu lugar. Poucas vezes a vi conversando, e quando isso ocorria, na maioria das vezes interagia com Sara, uma menina argentina, branca, alegre e franzina. Quando lhe perguntei se tinha

---

<sup>35</sup> No final de novembro de 2022, estava escrevendo o texto sobre o terremoto de 2010 e mandei uma mensagem por WhatsApp para Jordany, com o objetivo de sanar uma dúvida sobre o acontecimento. Ele me respondeu dizendo que não poderia me atender naquele momento, pois acompanhava Chella, em trabalho de parto, em uma maternidade pública do município de Santa Catarina. Perguntei se estava tudo bem, Jordany disse que não, pois Chella tinha muitas dores e, apesar de ter dado entrada no meio da madrugada, até a hora em que nos falamos (era por volta das onze horas da manhã), ainda não havia recebido o atendimento esperado. Segundo ele, Chella havia tido uma gestação com várias intercorrências e já estava na 41ª semana, o que lhe trazia muita preocupação. De acordo com Jordany, disseram-lhe que não havia vaga para sua esposa e que ela seria transferida para outra maternidade. Entretanto, ele havia observado que outras mulheres eram atendidas prontamente. Pautada nessa informação, entrei em contato com o hospital. Expliquei minha relação com a gestante e seu esposo e minha preocupação com a percepção deles de que estavam sendo negligenciados por serem imigrantes. A atendente anotou meu número e minutos depois, Jaqueline Brasileira, gerente de enfermagem entrou em contato comigo. Explicou que os atendimentos eram por ordem de urgência e gravidade, que todos os exames de Chella apontavam um quadro clínico estável, sendo assim, não havia riscos para a parturiente e seu bebê. Contou-me sobre o projeto “Nascer para todos”, para o acolhimento de mães imigrantes, idealizado por ela com apoio do Crai. Esse projeto envolveu formação profissional e a produção de uma cartilha, traduzida em seis idiomas (inglês, francês, espanhol, árabe, crioulo, além do português), com orientações sobre os atendimentos na maternidade Carmela Dutra (Chella a tinha em mãos quando a encontrei). Contudo, isso não fez com que a família se sentisse melhor. Todos nós sabemos que o racismo no Brasil tem sutilezas, muitas vezes percebidas apenas por quem é preto. Em vista disso, a percepção de Jordany pode não ter sido equivocada. Em contrapartida, os argumentos e as ações da responsável pela enfermagem demonstraram que a equipe busca realizar boas práticas, com orientações humanizadas, inclusivas e antirracistas. Por essa perspectiva, o mal-estar da família parece ter sido gerado pela falta de estrutura do hospital, visto que a maternidade não possui leitos suficientes para atender à demanda da região. A demora no atendimento potencializou angústias e as incertezas, comuns em quem está prestes a colocar um novo ser no mundo, um mundo em que o preconceito e a discriminação se intensificam de acordo com a cor da pele. Há de se considerar que, apesar dos esforços para o acolhimento, não houve a comunicação direta com a família para esclarecer o fluxo e as prioridades do atendimento; e caso tenha existido, não surtiu o efeito desejado, uma vez que a família permaneceu angustiada. Essa questão poderia ser minimizada com a existência de um mediador cultural. Poucos minutos depois do fim de nossa conversa inicial, Jaqueline entrou em contato comigo novamente e sugeriu que eu fosse até a maternidade encontrar Jordany e Chella, pois, como alguém familiar, poderia amenizar de alguma maneira a ansiedade do casal. Fui até à maternidade, onde encontrei Jordany, Yubens e sua tia. Falei com Chella, que estava mais tranquila, mas nem por isso sem dores. Conheci Jaqueline de Souza Brasileira Vieira pessoalmente, com quem tive uma conversa inspiradora. Funcionária pública de carreira, Jaqueline percebeu a crescente presença de gestantes imigrantes e viu na falta de comunicação um problema; procurou colaboração e conseguiu implantar uma política de acolhimento no seu local de trabalho. Segundo ela, ainda há muito o que fazer. Concordo. Aliado ao compromisso do atendimento humanizado, se houvesse tradutores e mediadores culturais, tudo poderia ter sido diferente. Não obstante, ao importar-se com a população migrante, Jaqueline e sua equipe abriram o caminho para que novas boas práticas sejam construídas em prol de um mundo em que o sol possa de fato “nascer pra todos”.

amigas na sala, ela respondeu que não, mas tinha uma prima na escola, com a qual conversava durante a hora do lanche. Perguntou se eu a conhecia. Respondi que não. Então me disse: “*O nome dela é Catarina, uma menina preta que nem eu*”.

Kênia é uma menina preta retinta, de pele lustrosa. Seu penteado de tranças com elásticos coloridos se destaca em meio aos cabelos negros. É inteligente, atenta e dedicada. É assídua e está sempre com o uniforme limpo e com os materiais organizados. É fluente em português, idioma em que lê e escreve com pequenos erros ortográficos. Tem resistido em falar crioulo haitiano, embora o compreenda. É a sexta filha de Mari, fruto de seu segundo casamento, com Ricot, de quem é filha única.

Para complementar os dados obtidos por meio da observação participante, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A entrevista é um recurso muito utilizado em pesquisas de abordagem qualitativa e, de igual modo, há polêmicas que orbitam em torno de sua utilização. Como exemplo, há críticas sobre a validação e a confiabilidade (Fontanella; Campos; Turato, 2006) e o alerta sobre as armadilhas em que o pesquisador pode cair quando tomado pela subjetividade (Velho, 1986).

Para dar conta das questões de validade, os(as) entrevistados(as) foram convidados (as) a revisar os textos que contam com excertos de suas falas, conforme sugerido por Armstrong *et al.* (1997). Por último, assim como proposto por Romanelli (1998), a subjetividade foi assumida como parte do processo de pesquisa:

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo. (Romanelli, 1998, p.128).

Em face do exposto, mantive-me atenta e disponível para apreender o que os sujeitos de pesquisa estavam comunicando (não só com palavras) acerca de suas identidades e realidades sociais. O enlace foi inevitável e da minha presença na escola nasceram vínculos de afeto que extrapolaram o trabalho de campo. Essa implicação afetivo-emocional foi assumida na pesquisa e me ajudou a compor o texto que deu origem a esta tese. Confesso ter tomado parte, o tempo todo. Porém, sempre ancorada pelos pressupostos e fundamentos teóricos-metodológicos que amparam a pesquisa qualitativa crítica.

Em artigo resultante da pesquisa sobre o processo de formação profissional de cineastas brasileiros, Duarte (2002) considerou válido o uso das entrevistas como

método de coleta, por meio das quais afirma ser possível identificar padrões simbólicos; descrever e analisar diferentes trajetórias profissionais e traçar hipóteses; identificar valores e padrões que circulam neste meio profissional; configurar algum nível de generalização que caracteriza a categoria profissional estudada. Dessa forma, as entrevistas permitiram captar aspectos que dificilmente seriam apreendidos por outro método de coleta. Em trabalho posterior, a autora afirma:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (Duarte, 2004, p. 215).

Sendo assim, a entrevista foi considerada um importante método de obtenção de informações, cujos detalhes possibilitaram uma análise ampla e maior compreensão acerca das relações sociais que envolvem a educação de crianças migrantes haitianas. Para a realização das entrevistas, alguns aspectos atitudinais foram levados em consideração e nortearam minha postura como pesquisadora, entre os quais: 1) o estabelecimento de vínculo de confiança entre pesquisadora e participantes (presença no campo e a empatia); 2) o respeito à disponibilidade do informante para compartilhar histórias, memórias e opiniões; 3) o sigilo; 4) a curiosidade epistemológica (Freire, 2020); 5) o rigor metodológico (Freire, 2020; Duarte, 2004); 6) a escuta (Freire, 2020; Duarte, 2002); e 7) a reflexividade (Freire, 2020; Brandão, 2000).

Para este estudo, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas:

**Quadro 3** – Entrevistados(as) (continua)

Nome	Vínculo	Profissão	Naturalidade	Idade	Sexo
Rosa	Gestão escolar	Diretora escolar	Florianópolis, SC	57	Feminino
Dália	Gestão escolar	Supervisora educacional	Florianópolis, SC	54	Feminino
Margarida	Regente substituta	Professora	Santarém, PA	46	Feminino

**Quadro 3** – Entrevistados(as) (conclusão)

Nome	Vínculo	Profissão	Naturalidade	Idade	Sexo
Magnólia	Regente titular	Professora	Florianópolis, SC	48	Feminino
Violeta	Regente Titular	Professora	Lages, SC	41	Feminino
Hortênsia	Segunda Professora	Professora	Santo Amaro da Imperatriz, SC	40	Feminino
Jordany/Chella	Pai/Mãe	Chapeiro	Le cap, Haiti	37/33	Masc./Fem.
Maritane	Mãe	Auxiliar de serviços gerais	Gonaives, Haiti	36	Feminino

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando os critérios de exclusão mencionados acima, foi descartada a entrevista de Dora, professora de Educação Especial.

Estudos como de Duarte (2002) sinalizam que, para uma maior fluidez e tranquilidade, é desejável que as entrevistas sejam realizadas fora do ambiente de trabalho. No entanto, essa alternativa sequer foi cogitada para o grupo de docentes, pois a maioria delas cumpria jornada de 40 horas semanais, estando os finais de semana reservados aos cuidados com a casa e com a família. Apenas uma das professoras sugeriu uma entrevista fora do ambiente escolar (realizada remotamente).

Desse modo, a maioria das profissionais concedeu as entrevistas na escola. Mesmo assim, encontrar brechas para uma conversa não foi tarefa fácil. Na maior parte dos casos, após o término das aulas, as professoras regentes se organizavam rapidamente para almoçar e iniciar um novo turno. Uma das entrevistadas saía correndo (de verdade) para pegar o ônibus que a levava à segunda escola, fora da ilha de Florianópolis, para depois almoçar, quando isso era possível. Abaixo, o quadro com as datas, locais e tempo de duração de cada entrevista:

**Quadro 4** – Entrevistas (continua)

Nome	Data	Local	Duração
Dália	28/06/21	Escola	44min 36s
Rosa	4/08/2021	Escola	13min 38s
Magnólia	27/08/21	Escola	27min 05s
Margarida	17/09/21	Google meet	1h 20min 57s



**Quadro 4** – Entrevistas (conclusão)

<b>Nome</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Duração</b>
Maritane	24/09/21	Escola	20min 17s
Violeta	26/11/21	Escola	23min 43s
Jordany/Chella	16/11/21	Residência da família	1h 34min 16s

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante disso, as entrevistas foram realizadas na sala de aula, quando as crianças estavam na quadra com a professora de Educação Física. Com o tempo curto, o roteiro de perguntas foi importante para mantermos o foco. Embora o ambiente não fosse tão propício, as entrevistas transcorreram bem. Todas as professoras se emocionaram ao falar de seus percursos profissional e de vida, algumas vieram às lágrimas ao contar parte de suas trajetórias. Todas elas compartilharam a ideia de que a educação tem função transformadora na vida das crianças migrantes haitianas e afirmaram trabalhar para que isso aconteça, mesmo enfatizando a ausência de formação para atuarem com essa população.

A entrevista de Maritane foi realizada na escola, em uma sala de aula reservada para essa finalidade. Entretanto, o barulho vindo de fora, a questão linguística e o uso de máscara (que impossibilitava uma tentativa de leitura labial), dificultaram muito o entendimento do que estava sendo dito. Estes aspectos, contudo, não impediram a fluência e o compartilhamento de informações e memórias. Ao término da entrevista, apesar dos protocolos de distanciamento da Covid-19, ganhei um abraço. A entrevista de Jordany e sua esposa, Chella, foi feita na residência do casal, onde permaneci por aproximadamente duas horas, durante as quais ambos me falaram sobre a trajetória migratória da família e sobre as expectativas para o futuro. Após a entrevista, fomos caminhando até um pequeno salão comercial, onde funciona o brechó do casal.

Por meio da observação participante, fui recolhendo dados que ajudaram a captar e compreender alguns padrões, com os quais foi possível traçar um panorama geral acerca da escolarização das crianças migrantes na escola pesquisada. Não obstante, faltava incluir a perspectiva das próprias crianças. Nesse quesito, a pesquisa foi bastante prejudicada, pois, em função do plano de contingência da Covid-19, foi instituído o distanciamento social, com distância sugerida de 1,5 metros entre as pessoas. A escola levou a recomendação a sério. Durante o período da pesquisa (de junho a dezembro de 2021), não observei momentos reservados para o livre-brincar

ou situações planejadas para interação lúdica. Todas as atividades foram dirigidas e/ou supervisionadas por um adulto.

Diante disso, inspirada pelo trabalho de Freitas e Pérez (2012) a respeito dos instrumentos para identificação de altas habilidades e superdotação, criei um pequeno questionário,<sup>36</sup> no qual todas as crianças da sala puderam demonstrar suas percepções acerca de si e de seus pares. Antes da aplicação desse instrumento de coleta, comuniquei às professoras minhas intenções, para verificar a viabilidade do método, que necessitaria de um ‘tempinho’ para sua realização. ‘Tempinho’ foi a expressão que usei para convencê-las de que não iria demandar muito do escasso tempo de aula. Obviamente, elas perceberam que se tratava de uma traquinagem semântica, visto que organizar uma atividade diferente da rotina não é uma tarefa tão simples. Mesmo assim, obtive plena concordância e ajuda para a aplicação.

Em um segundo momento, realizei conversas com as docentes, para avaliarmos a melhor forma de apresentação das questões. Chegamos à conclusão de que os diferentes níveis de leitura e compreensão poderiam interferir nos resultados. Em vista disso, a fim de facilitar o entendimento e evitar equívocos e ou constrangimentos frente a uma possível dificuldade de escrita e leitura, optei por enunciados simples e diretos, seguidos da fotografia e do nome das crianças, com um quadrado vazio a ser preenchido de acordo com a solicitação.

Ao todo, foram seis folhas, uma para cada enunciado, qual sejam:

- 1) Marque com um x três colegas da sala que você mais gosta;
- 2) Marque com um x sua/seu melhor amiga/amigo;
- 3) Marque com um x a pessoa mais bonita da sala;
- 4) Marque com um x a pessoa mais divertida da sala;
- 5) Marque com um x a pessoa mais inteligente da sala;
- 6) Marque com um x a pessoa que você não convidaria para uma festa.

Na turma de quinto ano, as respostas foram escritas em pequenos pedaços de papel sulfite.

Por último, foi proposto às crianças que fizessem um desenho sobre o que elas gostariam que tivesse na escola. O desenho é um método de geração de dados valioso (Alderson, 2005, 2013), pois “[...] configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a

---

<sup>36</sup> Apêndice A.

memória e a imaginação são as personagens que flagram esta zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível” (Derdyk, 1989, p. 115). Por se tratar de uma forma de linguagem, por meio dos desenhos, as crianças podem expressar ideias que possuem dificuldade de transmitir verbalmente para os adultos (Holm, 2004).

A segunda etapa consistiu em explicar meu plano para as crianças. Falei novamente sobre meus interesses, sem enfatizar a questão das crianças haitianas. Tomei essa atitude para evitar qualquer sugestão nas respostas. Todas as crianças de todas as salas participaram e fizeram propostas com as quais achei pertinente negociar. Apenas uma menina do 3º ano se negou a responder. Sua vontade foi respeitada.

Assim como durante o questionário, nessa etapa da pesquisa as crianças estavam na sala de aula, sentadas na configuração tradicional das classes – enfileiradas. Durante a produção dos desenhos, as professoras e eu nos dividimos para atender às solicitações das crianças e tirar dúvidas relativas ao conteúdo do desenho e suas formas. Algumas crianças se mostraram inseguras ao desenhar, outras desenharam livremente sem que houvesse qualquer tipo de interferência por parte das adultas. Ao final da produção, antes de recolher a produção das crianças, perguntei: “*Você gostaria de me contar algo sobre o seu desenho?*”. A escuta das crianças foi fundamental para a interpretação dos dados.

O diário de campo (que gerou muita curiosidade nas crianças) e os registros por WhatsApp foram constantes durante todo o processo de pesquisa, sendo recursos importantes para a escrita da tese.

Essa foi a síntese do meu percurso, marcado por um sem-fim de adversidades, constrangimentos, tensões, inquietudes, angústias, mas também por muita alegria e grande aprendizado.

### 3 “DESGRAÇA POUCA É BOBAGEM”

Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente.

Uma civilização que opta por fechar os olhos para seus problemas mais cruciais é uma civilização doente.

Uma civilização que se esquiva diante de seus princípios é uma civilização moribunda.

O fato é que a chamada civilização “europeia”, civilização “ocidental”, tal como foi moldada por dois séculos de governos burguês, é incapaz de resolver os dois principais problemas aos quais sua existência deu origem: o problema do proletariado e o problema colonial. Levada ao tribunal da “razão” e ao tribunal da “consciência”, a Europa se mostra impotente para justificar-se. Cada vez mais se refugia na hipocrisia, tanto mais odiosa por ter cada vez menos chances de enganar.

A Europa é indefensável (Césaire, 2020, p. 9).

Antes de Colombo, as terras de altas montanhas cobertas por uma densa mata verde, irrigadas por longos rios com a mais pura água doce e ladeadas pelo cristalino mar do Caribe foi *Quisqueya*, *Bohío* ou *Ayti*. Entretanto, “[...] a história é uma estória sobre o poder, uma estória sobre os vencedores” (Trouillot, 2016, p. 25). E assim, junto com uma população de aproximadamente 250 mil habitantes entre *taínos* e *chemés* – povos originários dessa região –, desapareceram os nomes indígenas, permanecendo a designação *La Española*, ou Santo Domingo, atribuída pelo navegador genovês em 1492.

O nome *Ayti* – terra de altas montanhas – foi recuperado séculos mais tarde, por determinação de Toussaint L’Ouverture, o libertador, que previu que “a ilha voltaria a ser *une et indivisible*” (Scaramal, 2006, p. 13). O que não aconteceu. Dessa forma, apenas o lado oeste manteve o nome, convencionalmente grafado como Haiti.

**Figura 1** – Mapa da ilha de *La Española*



Fonte: Google Maps.

*La Española*, ou Santo Domingo, é a segunda maior ilha do Caribe depois de Cuba e foi colônia espanhola até 1697, quando, por meio do Tratado de Ryswick, teve um terço de seu território ocidental cedido para a França. Essa parte passou a ser chamada de Saint Domingue, atual Haiti, e a parte espanhola seguiu como Santo Domingo, hoje denominada República Dominicana. O lado haitiano da ilha ocupa uma extensão de 27.750 km<sup>2</sup>, e os dois terços dominicanos somam 48.442 km<sup>2</sup>.

No século XVIII, Saint Domingue era a colônia mais rica das Índias Ocidentais e sua produção representava dois terços do comércio exterior da França. A força de trabalho, fruto do tráfico negreiro, e a produção açucareira constituíram as principais fontes de sua riqueza (Scaramal, 2006). Em virtude disso, ficou conhecida como Pérola das Antilhas.

Localizado sobre uma falha entre placas tectônicas, também conhecida como falha de Enriquillo Plain/Garden, eventos sísmicos são habituais na região do Haiti, e no Caribe de um modo geral, tendo despertado o interesse de pesquisadores desde muito tempo. Registros antigos, como os realizados pelo português Joaquim José Moreira de Mendonça no livro *a História Universal dos Terremotos* (1758), primeiro catálogo de abalos sísmicos escrito em português, um ano após o Grande Terremoto de Lisboa, em 1755, comentado em artigo recentemente publicado por Ferreira e Lopes (2017), dão testemunho dos principais sismos, ocorridos entre 1604 e 1744, no continente americano. Dentre os registros de Moreira de Mendonça, destacam-se tremores de terra em São Domingos nos anos 1617, 1673 e 1751, sendo este último descrito como:

[...] tremendo furacão [...] seguiu-se um grande Terremoto, que deixou a terra em uma espécie de movimento [...]. Uma planície de 20 léguas de extensão vizinha ao mar foi subvertida reduzindo-se a um lago. A Villa de Port-en-Prince, ficou tão destruída, que só dezanove casas se viram sem a última ruína. A Jamaica padeceu muito pelo mar com o furacão sucedido ao Terremoto. (Ferreira; Lopes, 2017, p. 620).

Em 2012, o geofísico William H. Bakun e colaboradores publicaram no Boletim da Sismological Society of America o artigo *Significant Earthquakes on the Enriquillo Fault System, Española, 1500–2010: Implications for Seismic Hazard*. Segundo os autores, entre 1494 e 1548, nove furacões atingiram Española, dentre os quais o mais devastador ocorreu no norte de Santo Domingo em 1562. Em Saint Domingue, no que hoje é considerado o Haiti, foram reportados eventos em 1701, em 1751 (em outubro com magnitude 7.5 e em novembro com magnitude 6.6), em 1770 e 1860. Nos anos 1770, um abalo sísmico atingiu a magnitude de 7.5 (semelhante ao que ocorreu em 2010). E em 1860, houve um abalo de intensidade menor, 6.3, provavelmente originado no mar, em uma estrutura secundária. Sobre o tremor de terra ocorrido em 2010, Seitenfus (2014, p. 205) descreveu:

Trinta e cinco segundos bastaram para lembrar que o Caribe exuberante e sedutor é também uma região de grandes riscos sísmicos. No caso do Haiti estes riscos foram acentuados pela densidade demográfica, pela localização do epicentro e pela precariedade na qual vive a grande maioria da população. A inexistência de normas para a construção, de sistemas prognósticos de alertas, de um serviço de proteção civil e de consciência da população sobre os riscos e como enfrentá-los, multiplicam a capacidade destruidora dos terremotos. De fato, a dimensão da hecatombe haitiana prova que, antes de ser natural, o desastre foi socialmente planejado.

A expressão “socialmente planejado”, em referência aos desastres naturais, faz parte das críticas de Ricardo Seitenfus ao descaso para com a população haitiana, tanto por parte do governo do Haiti quanto da comunidade internacional. O contexto caótico vivido em função da instabilidade política, somado aos baixos níveis de desenvolvimento humano, transformou o Haiti em palco para a ajuda humanitária.

Ricardo Seitenfus (2014) avalia que, somente no ano de 2010, cerca de cinco bilhões de dólares foram destinados ao Haiti, entretanto menos de 1% desse valor chegou às instâncias governamentais. Muito pouco foi revertido para as instituições públicas e para obras de infraestrutura, e as prioridades dos haitianos foram sistematicamente vilipendiadas em prol dos interesses dos países doadores e de suas

Organizações não Governamentais (ONG). De acordo com Seitenfus (2014), apenas nos Estados Unidos foram coletados cerca de US\$ 2,2 bilhões em nome do Haiti. Desse montante, aproximadamente 20% foram utilizados pelo Ministério da Defesa do Estados Unidos para financiar o deslocamento de suas tropas em solo haitiano no contexto pós-terremoto.

O mais adequado seria o investimento em infraestrutura e prevenção, pois, como observam Bakun *et al.* (2012), o terremoto de 2010 pode ter inaugurado um novo ciclo de atividade depois de uma quiescência sísmica de aproximadamente 240 anos. Infelizmente, as nefastas previsões não tardaram em se concretizar – não bastasse os danos causados pelo terremoto de 2010, em 2012 o país foi atingido pelo furacão Sandy, que, em sua passagem pelo Caribe, deixou 54 mortos e 21 desaparecidos.<sup>37</sup> Em 2016, o furacão Matthew destruiu a cidade de Jeremie, ao oeste do país, deixando cerca de 900 mortos e milhares de desabrigados.<sup>38</sup>

No dia 14 de agosto de 2021, em meio à pandemia de Covid-19, um novo abalo sísmico, de magnitude 7.2 na escala Richter, atingiu o sul do país, região onde viviam aproximadamente 1,6 milhão de pessoas. Da tragédia resultaram 2.246 mortos, 12.763 feridos, 329 desaparecidos, 54 mil casas totalmente destruídas e cerca de 83.770 estabelecimentos danificados, entre os quais escolas e hospitais.<sup>39</sup>

Mais um dramático acontecimento se soma a outras catástrofes que compõem a história do Haiti. Embora sejam nomeados como naturais, os desastres causados pelos tremores de terra refletem a incapacidade do governo do Haiti e da Comunidade Internacional em implantar protocolos de segurança e modelos de construção antissísmicas.

Após séculos de exploração, a Pérola das Antilhas se transformou no país mais pobre das américas. Instabilidade política, corrupção, população armada e tráfico de drogas – aspectos que contribuiram para que o Haiti seja representado como um país instável e violento.<sup>40</sup> Não obstante, o caos social experienciado pelos haitianos tem origem num longo e brutal processo histórico, produzido pelo modo de administração colonial, que implicou o genocídio da população nativa, a expropriação de terras, a

---

<sup>37</sup> Cf.: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/10/haiti-decreta-estado-de-urgencia-pelos-danos-do-furacao-sandy.html>, acesso em 24 de maio de 2021.

<sup>38</sup> Cf.: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/10/atingido-por-furacao-matthew-haiti-busca-ajuda.html>, acesso em 24 de maio de 2021.

<sup>39</sup> Cf.: <https://www.banquemondiale.org/fr/country/haiti/overview>.

<sup>40</sup> Cf.: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-02-09/haiti-entra-em-nova-espiral-de-violencia-politica-e-caos-social.html>.

exploração desenfreada da natureza, o tráfego maciço e a escravização de africanos. Sob égide da modernidade/racionalidade, marcas profundas foram entalhadas no seio das sociedades que experimentaram o colonialismo, dentre as quais podemos destacar a desigualdade social, o sexismo e o racismo, aspectos fundantes das práticas realizadas nas colônias.

### 3.1 UM PASSADO DE EXPLORAÇÃO

No começo do século XVI, os colonos espanhóis estavam dizimando os índios e impondo-lhes castigos brutais e jornadas excessivas de trabalho, além de serem os responsáveis pela propagação de doenças para as quais estes não tinham imunidade (Blackburn, 2003, p. 171). Enternecido com a situação dos nativos, Bartolomeu de Las Casas, padre dominicano e ele próprio um colonizador, passou a criticar duramente a escravização destinada aos indígenas. Para ele, as práticas de violência e coerção exercidas pelos espanhóis eram incompatíveis com a moral cristã.

As ideias de Las Casas foram amplamente divulgadas e chegaram ao rei, inspirando as “Novas Leis”, as quais buscavam a eliminação total da escravidão indígena (Blackburn, 2003, p. 193). Lamentavelmente, o sentimento de comiseração de Las Casas não se estendeu aos negros, e a urgência pela recomposição da mão de obra abriu espaço para a importação e escravização de milhares de africanos.<sup>41</sup>

Inicialmente, o tráfico de africanos foi justificado por teorias teológicas que os ligavam a Cam, filho de Noé, amaldiçoado por ver a nudez do pai e contar o fato aos irmãos. Não raramente, a pele escura foi associada à ideia de maldição (Blackburn, 2003, p. 97). Contudo, os fins religiosos e a pretensa cristianização dos cativos

---

<sup>41</sup> “Os escravos eram colhidos no interior, amarrados juntos uns dos outros em colunas, suportando pesadas pedras de 20 ou 25 quilos para evitar as tentativas de fuga; então marchavam uma longa jornada até o mar, que, algumas vezes, ficava a centenas de quilômetros e, esgotados e doentes, caíam para não mais se erguer na selva africana. Alguns eram levados até a costa em canoas, deitados no fundo dos barcos por dias sem fim, com as mãos acorrentadas, as faces expostas ao sol e à chuva tropical e com as costas na água que nunca era retirada dos fundos dos botes. No porto de escravos, eles permanecem amontoados em um cercado para inspeção dos compradores. Dia e noite, milhares de seres humanos eram apinhados em minúsculas galerias nos ‘depósitos de putrefação’, onde nenhum europeu conseguia permanecer por mais de quinze minutos sem desmaiar. Os africanos desmaiavam e se recuperavam ou, então, desmaiavam e morriam; a mortalidade naqueles ‘depósitos’ era maior do que vinte por cento. Do lado de fora, no porto, esperando para esvaziar os ‘depósitos’ assim que eles enchiam, ficava o capitão do navio negreiro, com a consciência tão limpa que um deles, enquanto enriquecia o capitalismo britânico com os lucros de uma outra remessa, enriquecia também a religião britânica ao compor o hino ‘Como soa doce o nome de Jesus’” (James, 2010, p. 22).



africanos foram narrativas utilizadas para legitimar um negócio extremamente lucrativo, que se estabeleceu por séculos, com base no comércio inescrupuloso de vidas humanas.

Caçados como animais, separados de seus familiares, africanos de diferentes etnias foram vendidos, transportados em condições desumanas, revendidos aos senhores de escravos e destinados a longas jornadas de trabalho, ao tratamento cruel e impiedoso de seus proprietários. Assim, apartando-os de sua identidade tribal, a comercialização transatlântica forçou um processo de destituição dos africanos de seus costumes e de suas práticas, mergulhando-os em um novo sistema de relações sociais e, conseqüentemente, forjando novas identidades (Blackburn, 2003, p. 17).

Não obstante, o tratamento destinado aos negros escravizados não foi recebido sem revoltas. Rebeliões, fugas, greves de fome e suicídios foram estratégias utilizadas pelos cativos para escapar do trágico destino da escravidão. Em resposta, o sistema escravista desenvolveu técnicas para disseminar o terror. A força do chicote, a queimadura do ferro, a frieza com que eram realizadas as mutilações e o peso das correntes foram instrumentos poderosos no processo de conformação de corpos negros em mão de obra escrava.

Entretanto, as negras e os negros escravizados de São Domingos estavam longe de aceitar passivamente o destino que os colonizadores lhes impuseram. Influenciados pela Revolução Francesa e pelos princípios de “liberdade, igualdade e fraternidade”, muitas revoltas explodiram na colônia francesa, abalando profundamente a administração colonial.

Em 1794, o governo jacobino decretou o fim da escravidão nas colônias, criando o cenário propício para que Toussant L’Ouverture e suas tropas iniciassem a luta pela independência, alcançada em 1º de fevereiro de 1804, sob o comando de Jean-Jacques Dessaline. Pelas mãos de um exército negro, o Haiti entraria para a história como o primeiro país do mundo a alcançar a liberdade por meio de uma revolução bem-sucedida de escravizados, sendo o segundo das Américas a se tornar independente (James, 2010).

[...] o reconhecimento internacional da independência haitiana foi ainda mais difícil de obter do que a vitória militar sobre as forças de Napoleão. Levou mais tempo e consumiu mais recursos, exigindo mais de meio século de batalhas diplomáticas. A França impôs ao Estado haitiano uma exigência de vultosas reparações como condição para reconhecer formalmente sua própria derrota. Os Estados Unidos

e o Vaticano, em especial, reconheceram a independência haitiana apenas na segunda metade do século XIX. (Trouillot, 2016, p. 159).

Parafraseando Trouillot (2016), a audaciosa empreitada não havia chegado ao fim; ao contrário, foi o estopim para novas investidas colonialistas. Anos depois da Revolução Haitiana, o governo da França exigiu do Haiti uma multa astronômica como meio de reparação aos danos causados pela independência. Em nome do pagamento da dívida, o país esvaziou seus cofres, deixando de investir na indústria nacional e na melhoria da qualidade de vida da sua população. A instabilidade econômica, associada às tentativas de manutenção dos privilégios de uma pequena elite, reascendeu uma antiga disputa política, fomentando numerosas manifestações populares, as quais serviram de justificativa para a ocupação do país pelos Estados Unidos em 1915 e para a implantação de uma política liberal (Andrade, 2019).<sup>42</sup>

Mais uma vez, os haitianos estariam sujeitos a todas as formas de violência, opressão e expropriação. Camponeses foram forçados a vender suas terras para as grandes corporações estadunidenses. Para fugir da pobreza e da fome, muitos migraram para trabalhar como agricultores na República Dominicana, em terras de propriedade de corporações norte-americanas, favorecendo duplamente os interesses imperialistas (Suzi, 1988).

A invasão dos Estados Unidos deixou marcas profundas na sociedade haitiana, entre as quais o recrudescimento do racismo e uma fratura exposta nas estruturas institucionais do país. Nos anos seguintes, revoltas populares, golpe de Estado e um longo período de ditadura duvalierista (1957-1986) aprofundaram ainda mais a desigualdade e a pobreza, suscitando novos fluxos migratórios. De acordo com Handerson Joseph (2017), entre 1977 e 1981 chegaram vivos à costa da Flórida entre 50 mil e 70 mil haitianos, após uma perigosa travessia pelo mar em navegações construídas pelos próprios migrantes. Esse fenômeno ficou conhecido como *boat people*.

---

<sup>42</sup> Joseph (2017) aponta quatro grandes fluxos emigratórios de haitianos para o mundo, o primeiro dos quais ocorreu com a ocupação das forças armadas americanas, durante o período de 1915 a 1934. O segundo fluxo é inaugurado com o governo do presidente Élie Lescot (1941-1946), que ratifica a aproximação cultural do Haiti com os Estados Unidos, reforçada pela obrigatoriedade do inglês nas escolas e pela presença crescente de igrejas protestantes norte-americanas. Esse segundo fluxo acabaria por ser potencializado durante o período da ditadura Duvalier (de 1957 a 1971) e com o governo de seu filho Jean-Claude Duvalier (de 1971 a 1986). O terceiro ciclo teve início com o golpe de estado que acarretou a deportação do presente eleito Jean-Bertrand Aristide. Por fim, o autor identifica o quarto fluxo a partir do sismo de 2010.

### 3.2 INSTABILIDADE POLÍTICA E INTERVENÇÕES INTERNACIONAIS

Nos anos 1990, a população do Haiti viu ressurgir a esperança com a eleição de Jean- Bertrand Aristide, um ex-padre salesiano ligado à Teologia da Libertação. Sua campanha foi voltada para as massas, com promessas de reforma agrária e melhorias para o povo (Andrade, 2021). Em seu governo o creóle foi reconhecido como língua oficial – idioma falado por cerca de 90% da população. Aristide buscou construir um governo de conciliação nacional, mantendo ao mesmo tempo relações com políticos alinhados com os Estados Unidos e diálogos com camponeses e com a esquerda, convencendo-os a aceitar os ajustes propostos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Sem conseguir romper com os desígnios dos Estados Unidos e da elite, Aristide deixou de atender aos interesses do povo haitiano. Em setembro de 1991, revoltas populares tomaram as ruas. No final de setembro, um golpe militar, com o apoio da milícia paramilitar criada por François Duvalier, derrubou o primeiro governo de Aristide.

Calcula-se que, logo após o golpe, o retorno da repressão política tenha assassinado mais de 3 mil haitianos. Aristide fugiu para a Venezuela e depois para os EUA. Seu nome foi praticamente proibido de ser pronunciado entre a população, sob risco de prisão e morte. Milhares de haitianos tentaram desesperadamente fugir em balsas improvisadas. (Andrade, 2021).

Em 1994, sob a tutela dos Estados Unidos, Aristide retornou ao poder, mas sua atuação desagradava tanto as massas quanto a direita militar. Neste mandato, foram aplicados pacotes liberais para ajuste fiscal, com uma abertura comercial que destruiu a capacidade produtiva do país, prejudicando o povo haitiano, mas, por outro lado, garantiu que os interesses econômicos estrangeiros fossem atendidos.

No ano seguinte, o povo haitiano elegeu René Préval com 87,9 % dos votos. Préval foi o único presidente democraticamente eleito que terminou o mandato e entregou o cargo por vontade própria. Nos anos 2000, Aristide foi eleito novamente em um processo eleitoral supostamente fraudulento e muito contestado pela oposição. Nesse terceiro período do governo de Aristide, novos empréstimos do FMI e do Banco Mundial foram concedidos, com a contrapartida de corte de gastos e corte no quadro do funcionalismo. O país, mais uma vez, acabou se afundando na pobreza (Andrade, 2019).

Novas insurreições populares assombraram os haitianos. Sob a justificativa de manutenção da paz e da democracia, França, Canadá e Estados Unidos derrubaram o presidente e instalaram uma operação para a estabilização do país. Aristide foi deposto em fevereiro de 2004.

Em setembro do mesmo ano, instalou-se a polêmica operação de paz, a MINUSTAH, supostamente, tinha o objetivo de assegurar a formação da polícia local para combater a violência crônica, criar condições para a estabilização democrática e melhorar a infraestrutura do país. No entanto, autores como Andrade (2019) e Seitenfus (2019, 2014) afirmam que, com o envio de tropas estrangeiras, a ONU infligiu a soberania do país, além de aprofundar a pobreza e deixar cicatrizes profundas na estrutura da sociedade, como as milhares mortes por cólera e os incontáveis casos de abuso sexual, incluindo o estupro de crianças e de adolescentes.

Em um vídeo institucional chamado *Bombagai* (gente boa, em créole), o Ministério da Defesa fez um balanço positivo da atuação das tropas brasileiras. Entre depoimentos emocionados, militares relatam suas experiências e as emoções vividas no Haiti, contam sobre a ajuda humanitária fornecida ao povo haitiano e sobre os esforços para a reconstrução do país, sobretudo após o terremoto de 2010. Em diversos momentos, os generais que estiveram no comando da operação enfatizaram que a MINUSTAH proporcionou um treinamento intensivo e profícuo: em treze anos, foram enviados ao Haiti aproximadamente 37 mil militares.<sup>43</sup>

Em contrapartida, no vídeo *Estamos cansados*, produzido por Daniel Santos, então estudante de Ciências Sociais da Unicamp, são apresentadas imagens da semana em que ocorreu o terremoto de 2010. Ao transitar por bairros mais afastados do centro, Daniel entrevistou residentes que ajudavam na busca por sobreviventes, na limpeza das ruas e no apoio às vítimas do tremor. As imagens captadas pelo estudante exprimem a capacidade de mobilização dos haitianos, que agiam coletivamente, de forma organizada e sem qualquer apoio das autoridades locais ou de tropas internacionais.

Ao serem questionados sobre a ajuda internacional, os moradores afirmavam que, até o terceiro dia, não havia registro de apoio aos haitianos, mas que os esforços das autoridades estavam concentrados em retirar estrangeiros e autoridades do país, deixando o povo relegado à própria sorte. Além das queixas sobre o descaso no

---

<sup>43</sup> Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=hobP5G51lhw>. Acesso em: 24 maio 2021.

atendimento às vítimas, haitianos denunciaram o uso desmedido de força por parte das tropas da MINUSTAH.<sup>44</sup> Em 2011, o vídeo foi apresentado em um evento na Câmara Municipal de São Paulo, que reuniu aproximadamente 400 pessoas, durante um ato pela retirada imediata das tropas da ONU do Haiti, o que só ocorreria em 2017.

Além das denúncias sobre o uso demasiado de força e de crimes cometidos pelos soldados da MINUSTAH, a operação também foi responsável pelo surto de cólera ocorrido na parte ocidental da Ilha de *Espaniola*. De acordo com Seitenfus (2019), antes da chegada dos soldados da MINUSTAH, o Haiti não possuía histórico de cólera, dado seu isolamento comercial com países que foram acometidos pelo vírus *cholera morbus* na primeira metade do século XIX, como foi o caso dos Estados Unidos e de ilhas vizinhas à ilha de Española. Entretanto, em outubro de 2010, ano do terremoto que assolou o país, o Haiti recebeu um contingente de soldados nepaleses destinados a robustecer as forças de paz da MINUSTAH.

Um total de mil e duzentos homens partiram de Katmandu, 15 dias após uma epidemia de cólera ser constatada na capital nepalesa. Esses soldados desembarcaram no Haiti pouco após o terremoto de 2010, e, de acordo com Seitenfus (2019), houve apenas a testagem inicial, mas não o acompanhamento para conferir o período de incubação da doença, que pode durar de um a três dias, segundo o Manual MSD (2022).

Ao negligenciar a condição de saúde dos soldados nepaleses, a ONU deu o primeiro passo em direção à promoção de uma epidemia que devastaria milhares de vidas em um país já arrasado pela pobreza e pela destruição. As ações futuras não seriam menos catastróficas. O manejo dos dejetos produzidos pelos soldados foi realizado de modo inadequado, desrespeitando regras básicas para o descarte de esgoto. Dejetos que deveriam ser despejados em estações de tratamento foram jogados em uma fossa a céu aberto, na qual brincavam crianças e onde, nos dias de chuva, escoavam as águas que contaminariam o rio Meye, afluente do rio Arbonite, o maior rio do Haiti.

Em outubro de 2010, habitantes da região do rio Arbonite começaram a procurar os hospitais com queixas de forte diarreia. Em alguns casos, o ataque foi tão violento que pessoas adultas morreram em apenas quatro horas e crianças não sobreviveram mais que duas horas (Seitenfus, 2019). Não obstante isso, a ONU se

---

<sup>44</sup> Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=EIBAjbsyOnM&t=109s>. Acesso em: 24 maio 2021.

calou. As consequências foram terríveis. Os números oficiais obtidos pelo Ministério da Saúde Pública e da População da República do Haiti em fevereiro de 2018 apontaram 819.032 casos suspeitos e 9.785 óbitos (Seitenfus, 2019). Entretanto, esses dados podem ter sido subdimensionados, pois:

[...] foram medidos em uma zona muito pequena e não podem ser estendidos a todo o país sem que se tome um mínimo de precauções metodológicas. Todavia, milhões de haitianos vivem nos morros com pouco acesso a atendimento médico, e a situação que prevalecia nas zonas rurais estudadas pelo MSF era similar em muitas regiões rurais do país. Por esta razão, a taxa de uma morte para cada cem habitantes poderia ser grosseiramente representativa da amplitude da catástrofe, pelo menos na metade norte do país, primeira a ser atingida pela epidemia. (Seitenfus, 2019, p 63).

Embora a origem do vibrião tenha sido localizada por pesquisadores norte-americanos, a ONU não poupou argumentos para escamotear sua responsabilidade, fazendo um movimento conhecido: culpabilizar as vítimas pelo próprio infortúnio. Alegando imunidade legal, recusou os pedidos de indenização feitos pelas vítimas da cólera (Lall, 2013). O reconhecimento da culpa veio apenas no ano de 2016, quando o então secretário-geral da entidade, Ban Ki-moon, admitiu que “[...] não foi feito o necessário em relação ao combate à epidemia de cólera e sua propagação” (Ban..., 2016).

Ao longo dos treze anos de ocupação, cinco presidentes exerceram a chefia Estado haitiano. O último deles, Jovenel Moïse, um empresário do ramo da plantação de bananas, foi eleito em 2017, após um processo eleitoral conturbado, iniciado em 2015. Chegou ao poder com apoio da oligarquia haitiana e tomou posse com a promessa de desenvolvimento econômico do país. Seus planos foram tragicamente interrompidos em 7 de julho de 2021, quando foi brutalmente assassinado em sua residência em Porto Príncipe. Entre as dezenas de suspeitos presos estão um colombiano, um venezuelano e dois norte-americanos (Delpierre, 2023). Até o final da escrita deste trabalho, os mandatários da ação criminosa não foram revelados.

### 3.3 INDICADORES SOCIAIS

Os indicadores sociais são instrumentos estatísticos construídos com base no estudo de um conjunto de fatores importantes para o bem-estar da população. Esses dados ajudam a mapear, planejar e desenvolver políticas públicas voltadas ao

atendimento das necessidades humanas (ONU, 1989), “[...] são construções, baseadas em observações, normalmente quantitativas, que nos dizem algo a respeito de um aspecto da vida social no qual estamos interessados ou a respeito das mudanças que nelas estão acontecendo” (Hacia, 1975, p. 30 *apud* Santagada, 2007, p. 117).

Em função da permanente instabilidade política e econômica, os governos do Haiti têm tido dificuldades para organizar dados estatísticos acerca de aspectos relevantes para a sociedade. Por conta disso, alguns indicadores não foram disponibilizados na plataforma do Banco Mundial, como é o caso dos dados sobre renda e desigualdade.

Segundo dados do Banco Mundial,<sup>45</sup> em 2012, o Haiti contava com uma população de 10.250.930 de pessoas, das quais 58,5% viviam na linha da pobreza nacional e 24% em condições de extrema pobreza – com menos de 1,90 dólares por dia. Nesse período, a taxa de fecundidade<sup>46</sup> na adolescência era de 57 a cada mil meninas entre 15 e 19 anos e a expectativa de vida não ultrapassava a média de 61,3 anos. Em 2019, observa-se uma queda na taxa de fecundidade entre as adolescentes e um aumento na expectativa de vida da população em relação aos dados de 2012, passando de 57 para 50 a cada mil e de 61,3 para 64 anos de vida, respectivamente.<sup>47</sup>

De um modo geral, os indicadores sociais do país são desanimadores e apontam para a necessidade urgente de medidas que visem melhorar o acesso das cidadãs e dos cidadãos haitianos a direitos básicos, tais como moradia, trabalho, saúde e educação. Os dados estatísticos abaixo (Tabela 4) ilustram as diferenças e similaridades entre o Haiti, a República Dominicana e o Brasil:

---

<sup>45</sup> Cf.: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 4 jun. 2021.

<sup>46</sup> Taxa de fecundidade = nascidos vivos/mulheres em período reprodutivo (entre 15 a 49 anos).

<sup>47</sup> Em termos comparativos, no Brasil, que tem uma das mais altas taxas de gravidez na adolescência do mundo, é 68,4 por mil. Na Alemanha é 8 e na França é 6 por mil. A média mundial é de 46, de acordo com dados do Banco Mundial (2020).

**Tabela 5** – Dados estatísticos de Haiti, República Dominicana e Brasil

Indicadores	Ano	Haiti	República Dominicana	Brasil
População total	2021	11.541.683	10.953.714	213.993.441
Taxa de extrema pobreza*	2020	29,2	1,1	1,9
Expectativa de vida*	2020	64	74	76
Acesso a serviços de saneamento (%)	2020	-	-	49
Migração Líquida	2017	- 175.000	-150.000	106.000
Desemprego total (%)	2021	15,7	8,5	14,4
Taxa de alfabetização (15 anos ou mais) (5)	2016	62	94	93

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados publicados pelo World Bank.<sup>48</sup>

A pobreza reflete em diversos indicadores sociais. Exemplo disso é a expectativa de vida no Haiti, que, apesar da sutil melhora verificada entre os anos de 2012 e 2019, é a pior entre os 20 países independentes da América Central. Comparado aos índices da República Dominicana e do Brasil, há uma diferença de 10 e 12 anos para menos, respectivamente. De acordo com o relatório sobre o financiamento em saúde do Banco Mundial (2017), o Haiti obteve avanços, porém está longe das metas de desenvolvimento sustentável delineadas para o ano de 2030 – é inaceitável que mais de um quarto da população viva com menos de US\$ 2,15 diários, valor atualizado em setembro de 2022.<sup>49</sup>

Outro aspecto fundamental para a saúde e para o desenvolvimento saudável das crianças menores de 5 anos é o acesso aos serviços de saneamento básico, tais como esgotamento sanitário, abastecimento de água, limpeza urbana e manejo de resíduos. “A disponibilidade de água potável é de 52,3% para todo o país. Somente 31,7% das necessidades de saneamento básico são atendidas” (Seitenfus, 2019, p. 41). A ausência desses serviços, somada à ação irresponsável da ONU, fez com que o mundo assistisse à pior epidemia de cólera do último século.

O Haiti é país com a pior classificação na América em matéria de acesso à água potável. A água dos rios é a única fonte da maioria da população, inclusive para beber, lavar roupa, lavar louça e para a higiene pessoal. Além disso, os haitianos não têm recursos para

<sup>48</sup> Cf.: <https://datos.bancomundial.org/?locations=DO-HT-BR>. Acesso em: 9 nov. 2022.

<sup>49</sup> Cf.: <https://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.DDAY>. Acesso em: 11 nov. 2022.



comprar filtros ou comprimidos de cloro para tratar a água antes de consumi-la. (Seitenfus, 2019, p. 51).

Nesse contexto, a migração é uma possibilidade de mudança de vida ou a expectativa de permanência nela. Conforme apresentado na Tabela 5, a taxa de migração líquida, ou saldo migratório (2017), que é soma de todos os imigrantes, menos o total de emigrados, atingiu a cifra de menos 175 mil, ou seja, nos cinco anos anteriores à aferição, cerca de 175 mil pessoas deixaram o Haiti.

De acordo com os dados publicados na plataforma do Banco Mundial, no período de 2000-2021, o país enfrentou taxas elevadas de desemprego, cujo ápice ocorreu em 2007, atingindo 16,8% da população. Nos anos seguintes, foi observada uma discreta baixa nesse índice, que se manteve em 14% entre os anos de 2012 e 2019. Conforme apresentado na Tabela 5, em 2021, a taxa de desemprego chegou a 15,7% da população.

Convém ressaltar que o índice de desemprego é medido com base na parcela da população que está disponível e buscando trabalho. Nesse caso, são desconsiderados os trabalhadores informais e aqueles que desistiram de procurar uma ocupação remunerada. No Haiti, o desemprego é sistêmico e estrutural, o que exerce impacto direto sobre a expectativa de alcançar algum posto de trabalho. Dessa forma, o contingente total de pessoas desocupadas pode ser muito maior do que demonstram os dados oficiais.

Os dados sobre alfabetização apontam que aproximadamente 40% da população jovem e adulta não foi alfabetizada. Em geral, as pessoas permanecem por um baixo período na escola ou são totalmente desescolarizadas, demonstrando o fracasso do projeto de Toussaint. De acordo com Cyril James (2010), Toussaint era conhecedor do atraso dos cultivadores e, apesar de fazê-los trabalhar, queria vê-los civilizados e avançados culturalmente, portanto “Fundou tantas escolas quanto pôde” (James, 2010, p. 226).

Além da desescolarização, outro fenômeno atinge uma parcela das crianças haitianas: o restavek, uma das formas de escravidão moderna presentes no Haiti. O termo em creóle deriva do francês *rest avec* – fique com. Devido às péssimas condições de vida e de trabalho e diante da impossibilidade de cuidar de seus filhos, pais e mães os deixam sob a tutela de parentes ou conhecidos, para que possam criá-

los.<sup>50</sup> Entretanto, os cuidados recebidos estão longe do desejável. Em troca de moradia e comida, as crianças passam a realizar trabalho doméstico cumprindo longas jornadas sem direito a salário, muitas vezes com alimentação insuficiente e sem acesso à escola.

Em uma reportagem da Organização Internacional do Trabalho (Eslavos..., 2012) consta o seguinte relato:

Seu dia começa às 4 da manhã.

Ela se levanta antes dos demais da casa. Em silêncio esvazia os penicos e varre a casa. Em seguida, enche vários baldes de água usando a bomba na rua e os carrega até a casa.

Quando amanhece, prepara o café e esquento o óleo para preparar o café da manhã para a família, no entanto não se trata de sua família. O dia é cheio de trabalho doméstico, desde que se levanta até a hora de ir para cama.

Ela tem sete anos. Ela é uma *restavek*.

*Restavek* é uma prática de servidão infantil que, no ano de 2018, atingiu cerca de 207 mil menores de 15 anos (Berrazueta, 2019). Esse fenômeno é mais um entre vários casos de injustiça e indiferença social com os quais o Haiti terá de acertar as contas. Para Seitenfus (2014), é paradoxal o fato de que a primeira sociedade a abolir a escravidão siga praticando brutal violência contra seus cidadãos mais frágeis.

Segundo relatório produzido pela Walk Free Foundation (2018), o Haiti possuía 59 mil pessoas submetidas a formas modernas de escravidão, ocupando o segundo lugar no *ranking* entre os países com maior risco de trabalho forçado nas Américas. O primeiro lugar ficou com a Venezuela, onde aproximadamente 174 mil pessoas sofrem com o trabalho análogo à escravidão. A República Dominicana ficou com a terceira posição, com um total de 42 mil pessoas. As mulheres e as crianças estão entre os mais vulneráveis.

Assim como os indicadores expressos na Tabela 5, a taxa de mortalidade sinaliza as condições socioeconômicas e o nível de desenvolvimento de um país, reflete a qualidade do acesso aos serviços de saúde e dá indicativos sobre a expectativa de vida. Na Tabela 6, abaixo, podemos observar a variação das taxas de mortalidade infantil no Haiti:

---

<sup>50</sup> No Brasil houve algo correspondente, o “pegar para criar”.

**Tabela 6** – Taxa de mortalidade infantil<sup>51</sup> entre os anos de 2000 e 2020 a cada 1000 (mil) nascimentos

Haiti	2000	2005	2010	2020	Meta 2030
Mortalidade Infantil	74,83	66,41	79,46	42,61	≤ 12

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da CIA World Factbook (2020)<sup>52</sup>

Ao observar a Tabela 6, constata-se a queda dos índices de mortalidade infantil, com um decréscimo significativo entre os anos de 2010 e 2020. Contudo, o número absoluto de mortes ainda está muito distante do quantitativo ( $\leq 12$ ) proposto pela OMS. Menos animadores são os dados relacionados à mortalidade materna, dispostos na tabela abaixo:

**Tabela 7** – Taxa de mortalidade materna (óbitos/100.000 mil nascidos vivos) entre os anos de 2008 e 2020

Haiti	2008	2010	2015	2020	Meta 2030
Mortalidade materna	300	350	359	480	≤ 70

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da CIA World Factbook (2020).<sup>53</sup>

Ao contrário da mortalidade infantil, a mortalidade materna não foi reduzida. Entre os anos de 2008 e 2020 houve um crescimento exponencial do número de mortes femininas relacionadas ou agravadas pela gravidez. Dados publicados pela organização humanitária internacional, Médicos sem Fronteiras (MSF, 2024) apontam que:

O Haiti tem a maior taxa de mortalidade materna no Hemisfério Ocidental, com 529 mortes a cada 100 mil nascimentos. A mortalidade neonatal também é muito alta, com 24 mortes a cada mil nascimentos. Aproximadamente 64% das mulheres não dão à luz em instalações de saúde, o que pode ter consequências fatais tanto para a mãe quanto para o bebê se surgirem complicações. (MSF, 2024).

O Banco Mundial (2017) aponta três indicadores indispensáveis para o aumento da qualidade de vida das gestantes: percentual de necessidades não atendidas no planejamento familiar; percentual de mulheres grávidas realizando regularmente as consultas pré-natais e percentual de mulheres grávidas com partos institucionais ou com parteiras qualificadas. Sobre isso, o relatório do Banco Mundial

<sup>51</sup> Mortes de bebês com menos de um ano em um determinado ano por 1.000 nascidos vivos no mesmo ano.

<sup>52</sup> Cf.: <https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=2224&c=ha&l=pt>. Acesso: 2 mar. 2024.

<sup>53</sup> Cf.: <https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=2224&c=ha&l=pt>. Acesso: 2 mar. 2024.

sobre cuidado e saúde no Haiti indicou que apenas 37% das mulheres haitianas deram à luz em uma instituição (Banco Mundial, 2017). Países de baixa e média renda atingem 70,5% da população.

Outro indicador de relevância é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma medida resumida do progresso que busca ampliar noções de desenvolvimento pautadas puramente em aspectos econômicos.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento. (PNUD, 2022).

Abaixo, podemos observar o IDH do Haiti no período entre 2020-2021:

**Tabela 8 – Haiti IDH 2020-2021**

Indicadores	2020	2021
Valor IDH	0,540	0,535
Expectativa de vida ao nascimento	63,2	63,2
Esperança de anos de escolaridade	9,7	9,7
Anos médios de escolaridade	5,6	5,6
Renda Nacional Bruta (per capta)	2,848 PPP\$	2,848 PPP\$

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2022).

Em 2020, o Haiti amargava a 170<sup>a</sup> posição entre 189 países do mundo. Novas estatísticas demonstraram que, embora o IDH do país tenha caído de 0,540 em 2020 para 0,535 em 2021, o Haiti subiu sete pontos no ranking do PNUD (2021). Não houve melhoras significativas, pelo contrário: a expectativa de vida, a esperança de anos de escolaridade, a média de anos de escolaridade e a renda nacional bruta *per capita* se mantiveram inalteradas. Apesar do avanço, o Haiti não ficou melhor. Após a pandemia de Covid-19, o mundo ficou mais pobre (Cepal, 2021).<sup>54</sup>

<sup>54</sup> Cf.: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-pobreza-sem-precedentes-ultimas-decadas-tem-forte>. Acesso em: 13 dez. 2022.

### 3.8 POLÍTICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO HAITI

Em um estudo sobre o sistema educativo no Haiti, Joint (2008) revela que, apesar dos anseios de Toussaint, as desigualdades educacionais foram tecidas desde o início do estabelecimento do Estado haitiano e se mantiveram presentes nos dias atuais. De acordo com o autor, a ausência do Estado e a separação entre cidade e campo foram fatores que contribuíram para o alargamento da diferença na qualidade do ensino, ampliando as desigualdades entre os sujeitos oriundos de classes mais favorecidas e aqueles que pouco ou nada têm.

Desde sua criação, em 1804, alguns dirigentes acreditavam que a educação seria o meio para o desenvolvimento econômico e social do país. Por meio da educação, aspectos culturais entendidos como pouco civilizados deveriam ser extirpados, como o caso do vodu, religião de matriz africana. Em 1860, o governo do Haiti firmou um acordo com o governo do Vaticano permitindo a implantação de escolas confessionais com o objetivo de evangelizar e educar de acordo com os mitos e ritos católicos (Fonseca, 2011).

A instauração de escolas católicas retomou a prática de subjugação da cultura iniciada pelos colonizadores franceses e espanhóis, ocupou o espaço do Estado e abriu o caminho para as escolas confessionais protestantes e seus métodos de sujeição à fé cristã.

Em 1979, sob o ministério de Joseph Bernard, ocorreu a mais importante reforma educacional do país. Entre os objetivos propostos estavam a criação e organização do Ensino Fundamental; a aprovação automática dentro dos ciclos; o reconhecimento do crioulo haitiano como língua oficial; o estabelecimento de novas metodologias de ensino; formação docente; confecção e distribuição de material didático; e ampliação da equipe administrativa (WDE, 2006/2007).

**Quadro 5** – Organização do ensino no Haiti

<b>Etapa da educação</b>	<b>Organização</b>	<b>Orientação</b>	<b>Duração</b>	<b>Idade</b>
Pré-escola		Ensino Fundamental	3 anos	3-5
Fundamental (9 anos), obrigatório	1º ciclo		4 anos	6-9
	2º ciclo		2 anos	10-11
	Exame nacional para certificação de término de segundo ciclo			
	3º ciclo	Ensino Geral	3 anos	12-14
		Ensino Profissional		
	Exame nacional para certificação de término do Ensino Fundamental			
Ensino Secundário	Educação geral	Ensino Superior	3 anos	
	Educação profissionalizante	Mercado de trabalho		
Ensino superior				
Fundamental (9 anos), obrigatório	1º ciclo		4 anos	6-9
	2º ciclo		2 anos	10-11
	Exame nacional para certificação de término de segundo ciclo			
	3º ciclo	Ensino Geral	3 anos	12-14
		Ensino Profissional		
	Exame nacional para certificação de término do Ensino Fundamental			
Ensino Secundário	Educação geral	Ensino Superior	3 anos	
	Educação profissionalizante	Mercado de trabalho		
Ensino superior				

Fonte: WDE (2006/2007).

A educação pré-escolar não é obrigatória, porém, quando escolarizadas, as crianças recebem uma preparação para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Há uma série de iniciativas privadas que privilegiam, por meio de projetos, a educação de crianças pequenas, como é o caso do Centre de la petite enfance Paul-Gérin-Lajoie de la Cité du savoir,<sup>55</sup> iniciativa criada pelo GRAHN-Monde Groupe de Réflexion et

<sup>55</sup> Cf.: <https://www.cpe-pgl.org/index.php/publications>. Acesso em: 6 dez. 2022.

d'Action pour une Haïti Nouvelle,<sup>56</sup> uma ONG que reúne personalidades haitianas residentes em Quebec, Canadá.

Por meio da Reforma Bernard, o Ensino Fundamental contava, inicialmente, com dez anos de estudo. Posteriormente, essa etapa foi reorganizada e passou a ter a duração de nove anos, distribuídos em ciclos. O primeiro ciclo do Ensino Fundamental consiste em quatro anos de estudo com aprovação automática para o segundo ciclo, de dois anos de estudo. Ao final do segundo ciclo, os alunos são submetidos ao exame nacional de certificação de segundo ciclo e tornam-se ou não aptos a ingressar no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, que se divide entre estudos gerais e educação profissionalizante. Ao término do terceiro ciclo, os estudantes são novamente submetidos ao exame nacional para certificação de término do Ensino Fundamental (WDE, 2006/2007).

**Quadro 6** – Organização do Ensino Secundário no Haiti

Etapa da educação	Organização	Orientação	Especificidade
Secundário (3 anos)	Educação geral	Ensino Superior	Formação para elite intelectual do país, pode ser dividido em quatro carreiras: a) matemática e ciências físicas; b) ciências da vida e da terra; c) ciências econômicas e sociais; d) literatura, linguística e artes.
	Educação Tecnológica	Ensino Superior e Mercado de trabalho	Acesso aos cursos de bacharelado e para ocupações tecnológicas, pode ser dividida em: ciências e tecnologias industriais; ciências e tecnologias terciárias; ciências e tecnologias do desenvolvimento rural e ciências e tecnologias médico-sociais.
	Escola Normal	Mercado de trabalho	Formação de professores.
	Escola profissional		Gestão, técnicas industriais e agrícolas.

Fonte: WDE, 2006/2007.

Embora o maior objetivo da Reforma Bernard fosse a universalização da educação, a divisão entre educação profissional e educação geral, implementada desde o Ensino Fundamental, calcificou as diferenças históricas entre a educação recebida pelos mais pobres e a educação voltada à formação da elite intelectual do país. Dessa forma, em continuidade à lógica implementada desde o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, no ensino secundário, os estudantes 'escolhem' entre educação

<sup>56</sup> Cf.: <https://www.grahn-monde.org/>. Acesso em: 6 dez. 2022.

geral – voltada à aprendizagem dos conteúdos que darão base ao prosseguimento dos estudos universitários – e educação tecnológica e/ou profissional, voltada à formação de trabalhadores qualificados.

A constituição haitiana prega que o Ensino Superior ‘é aberto, em plena igualdade a todos’ (Haiti, 1987). Entretanto a ida à universidade é um projeto distante da realidade da maioria da população, pois o Estado do Haiti ainda não resolveu questões básicas para garantir o acesso universal ao Ensino Fundamental, tampouco as questões que dizem respeito à permanência e ao direito à aprendizagem de todos os estudantes, como é o caso do transporte escolar, da alimentação, da formação e remuneração docente e dos materiais didáticos.

Legalmente, o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, porém, na prática, as escolas públicas cobram taxas de inscrição e exigem o uso de uniforme e de sapatos especiais. Manter a educação dos filhos é muito dispendioso, pois o pagamento das taxas e os gastos com roupas, calçados e materiais geram custos que excedem as possibilidades da maioria das famílias. Estima-se que aproximadamente 80% dos estabelecimentos de ensino sejam de administração privada (Lahellec, 2016).

De um modo geral, os dados sobre a educação haitiana são catastróficos. O Haiti é o país do Caribe com o maior índice de analfabetismo entre a população adulta – atingindo 55% dos homens e 51% das mulheres; possui um contingente significativo de crianças em idade escolar que não têm acesso à escola e, lamentavelmente, a cada 100 crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, apenas três alcançam o Ensino Secundário (Lahellec, 2016). As desigualdades se acentuam nas zonas rurais, onde vivem aproximadamente 48% da população haitiana (MENFP, 2019).

Durante o trabalho de campo, mantive uma série de conversas com Mari, mãe de Kênia, cuja maior preocupação é conseguir dinheiro o suficiente para enviar ao Haiti, para que os cinco filhos que lá deixou possam ir à escola. Tanto Mari quanto Jordany enfatizaram, em vários momentos, quão custosa é a decisão de mandar e manter as crianças na escola lá no Haiti. Quando questionados sobre a educação formal no país de origem, as participantes e o participante adulto entoaram em alto e bom som: tudo pago, tudo caro. Mesmo diante das dificuldades, Mari se orgulha de propiciar aos filhos o acesso à escola, que ela própria não pode vivenciar. Em uma de nossas conversas por WhatsApp, ela me enviou a foto abaixo:



**Figura 2** – Filhas de Mari vestidas para ir à escola



Fonte: acervo pessoal de Mari.

Garantir o acesso à escola é uma preocupação presente na vida dos pais e mães haitianos participantes da pesquisa, que se manifestaram pelo acompanhamento das tarefas de casa, com o cuidado com os materiais escolares e com a assiduidade das crianças. Tal aspecto também pode ser verificado na literatura haitiana. Em *País sem chapéu*, do escritor haitiano-canadense Dany Laferrière, a importância dada à escola aparece em um diálogo entre um motorista de táxi, um haitiano que retorna ao país após 20 anos no exterior, sua mãe, uma jovem, e uma mulher que segura uma cesta. Os quatro passageiros compartilham o mesmo táxi.

#### Altagrâce

O táxi vira na rua Magloire-Ambroise para parar imediatamente em frente a um salão de beleza para senhoras. Uma jovem vem correndo até a porta do motorista.

- É o boletim dele.

O motorista coloca calmamente seus óculos para olhar as notas escolares de seu filho, imagino. Ele demonstra satisfação com o que vê. O salão de cabeleireiro parece vazio, não fosse uma mulher gorda de bobes que estica o pescoço para tentar ver o que se passa fora. O

motorista entrega, finalmente, com um largo sorriso, o boletim para a jovem, passando-lhe também um envelope.

O táxi arranca instantaneamente.

- Tenho dois meninos com Altagrâce – diz. – É uma mulher do Cap. Boa pessoa. Ela estava com as Irmãs da Caridade quando a encontrei. Fui eu quem a tirou do bom caminho. Vocês entendem o que quero dizer. Agora, não estamos mais juntos, mas me esforço para cumprir meu dever. Cuido das crianças. O envelope era o dinheiro para a escola. As crianças não são animais. Não podemos nos contentar em só colocá-las no mundo, é preciso pensar na educação delas. E isso levo muito a sério. Se eu morrer o que eu posso deixar para elas? Nada. Sou um pobre homem que se vira para sobreviver. Felizmente os olhos de Jeová não me deixam nunca.

- Amém – aprova a mulher da cesta. (Laferrrière, 2011, p. 116).

Embora tenha sido o primeiro país das Américas a abolir a escravidão, o Estado haitiano não conseguiu estabelecer, desde sua concepção, um projeto de educação democrática, laica e gratuita, reservando o acesso à escola de qualidade apenas aos sujeitos oriundos das classes mais favorecidas. Entretanto, mães e pais haitianos das classes mais baixas, como Mari, não medem esforços para que seus filhos possam desfrutar do direito à educação formal.

A sequência de catástrofes, a instabilidade política, as dificuldades econômicas e a crise sanitária incrementada pela epidemia de cólera e em seguida de Covid-19 expuseram feridas sociais antigas e revelaram para o mundo as contradições do primeiro país da América Latina a colocar em vigor o lema burguês: “liberdade, igualdade e fraternidade”, mas que tem se mostrado incapaz de garantir aos seus cidadãos direitos sociais básicos. O projeto democrático iniciado por Toussant naufragou e, ao que tudo indica, está longe de alcançar a superfície. Nesse trágico processo, há de se ressaltar a responsabilidade da França e dos Estados Unidos. Nações gananciosas que não hesitaram em nenhum momento em usurpar as riquezas do Estado haitiano, seja através da exigência de compensação pela independência, seja por meio da exploração selvagem de suas terras e de sua gente.

Nesse contexto de profunda e persistente crise sociopolítica, a situação do Haiti tornou-se ainda mais delicada, devido à grande suscetibilidade às catástrofes naturais e, sobretudo, aos séculos de exploração, durante os quais o país foi saqueado, expropriado de suas riquezas e impedido de se estabelecer como um Estado autossuficiente, resultando assim em uma realidade nacional de muita desigualdade e miséria. Diante disso, restam poucas alternativas ao povo haitiano, que vê na

migração uma oportunidade de mudança de vida e, quiçá, uma possibilidade de vida melhor para seus descendentes.

#### 4 “PASSINHO A PASSINHO SE FAZ O CAMINHO”: DOS PRIMEIROS MIGRANTES HAITIANOS NO BRASIL AOS ESTUDOS SOBRE CRIANÇAS HAITIANAS NAS ESCOLAS

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (Freire, 2020a, p. 126).

Os primeiros migrantes haitianos chegaram ao Brasil pela Tríplice Fronteira Norte (Tabatinga, AM) e muitos deles enfrentaram uma tortuosa trajetória migratória, iniciada em Porto Príncipe, por via aérea, com parada na Cidade do Panamá, ou por São Domingo. Da cidade do Panamá, seguiam para Quito (Equador) ou para Lima (Peru); de Quito ou Lima, chegavam ao Brasil por terra ou em barcos. A entrada no Brasil se deu pelos estados do Amazonas e do Acre. Há relatos de que outros trajetos foram feitos, incluindo uma caminhada de oito quilômetros pela floresta amazônica (Fernandes e Faria, 2017).

**Figura 3** – Mapa com a localização da cidade de Tabatinga (tríplice fronteira norte)



Fonte: Site Cidade- Brasil. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-tabatinga.html>.

Com a expectativa de ordenar o fluxo de haitianos, Peru e Brasil fecharam suas fronteiras e passaram a permitir a entrada apenas de pessoas com visto. O Conselho Nacional de Imigração (CNIg) elaborou a Resolução nº 97/2012, que permitiu a concessão de visto humanitário por intermédio da Embaixada do Brasil no Haiti. Desde então, alguns imigrantes passaram a fazer a travessia por via aérea do Haiti até a República Dominicana e de lá para os centros econômicos brasileiros.<sup>57</sup>

Segundo dados disponibilizados pelo Núcleo de População “Elza Berquó”<sup>58</sup>, com base em informações obtidas do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra), antigo Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiros (Sincre),<sup>59</sup> no período de 2000 a 2020, foi registrada a entrada de 135.828 haitianos.<sup>60</sup>

**Gráfico 1 – Registro de entrada de haitianos no Brasil (2000-2020)**



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Nepo-Unicamp (2022).

O Gráfico 1 demonstra que, até o ano de 2010, o Brasil não era o país de destino preferido dos haitianos. Esse panorama foi se modificando a partir do terremoto de 12 de janeiro, quando milhares de pessoas foram forçadas a procurar abrigo em outros países. De acordo com dados do Banco Mundial, em 2010, 35.104

<sup>57</sup> O visto é o documento concedido pelas Representações Consulares do Brasil no exterior e possibilita a expectativa de ingresso e estada de estrangeiros no território nacional, desde que satisfeitas as condições previstas na legislação vigente. Para compreender melhor o processo de concessão de vistos para haitianos, cf. Fernandes e Faria (2017a).

<sup>58</sup> Cf.: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/>. Acesso em: 28 maio 2021.

<sup>59</sup> Com a aprovação da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, ficou instituída a nova Lei de Migração, em substituição à Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que criou o Estatuto do Estrangeiro. Elaborado durante o Regime Militar, o Estatuto do Estrangeiro tinha um enfoque na segurança nacional, sendo os migrantes considerados “suspeitos em potencial”. Na Lei de Migração, os migrantes são compreendidos como sujeitos de direitos. Dessa forma, para acompanhar as mudanças propostas na nova legislação, o Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiros (Sincre) é renomeado como Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra).

<sup>60</sup> Os dados de 2020 referem-se aos meses de janeiro, fevereiro e março.

haitianos deixaram o Haiti.<sup>61</sup> Como já referido anteriormente, a aproximação entre o país caribenho e as terras brasileiras foi fomentada por fatores econômicos e pela presença da MINUSTAH.

Os primeiros haitianos receberam vistos temporários de refugiados, entretanto essa modalidade de visto não se aplica ao caso dos haitianos, que, em sua maioria, foram forçados a se deslocar em função de catástrofes naturais.<sup>62</sup>

Dessa forma, em função da quantidade de solicitações de refúgio feitas pelos haitianos, o CNIG identificou razões humanitárias para a acolhida destes no Brasil. Essa decisão foi formalizada pela Resolução Normativa CNIG nº 97, de 12 de janeiro de 2012, que dispôs sobre a concessão do visto permanente prevista no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti (Brasil, 2012).

De acordo com esta Resolução, poderiam ser concedidos até 1,2 mil vistos ao ano, com uma média de 100 concessões ao mês. A decisão do CNIG repercutiu, e as filas para a obtenção de vistos não tardaram a aparecer, tomando as manchetes de jornais, que, na maior parte das vezes, não hesitaram em enfatizar a incapacidade e precariedade da acolhida.<sup>63</sup>

Em 12 de novembro de 2015, o Diário Oficial da União publicou uma lista com 43.871 nomes de haitianos que tiveram sua solicitação de visto atendida.<sup>64</sup> Os beneficiários teriam até um ano para se dirigir à Polícia Federal, para apresentar os documentos solicitados e o comprovante do pagamento das taxas. Essa medida possibilitou a documentação dos imigrantes haitiano, e o reflexo disso é observável no Gráfico 1, acima, no qual o ano de 2016 aparece como um marco de entrada de haitianos no Brasil, somando 42.423 registros.

Mensurar o contingente exato de migrantes é um desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores no campo das migrações internacionais. No caso dos haitianos, observa-se uma fluidez dos deslocamentos para regiões do país com maiores oportunidades de trabalho e com menor custo de vida, além de grande percentual de imigrantes indocumentados.

---

<sup>61</sup> Cf.: <https://data.worldbank.org/indicator/SM.POP.TOTL?end=2015&locations=HT-BR&start=1960>. Acesso em: 31 maio 2021.

<sup>62</sup> Vale lembrar que a condição de refugiado está relacionada à perseguição “por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas” (ONU, 1951).

<sup>63</sup> Cf.: <https://veja.abril.com.br/brasil/emissao-de-vistos-humanitarios-explode-no-brasil-mas-o-pais-nao-esta-pronto-para-receber-imigrantes/>. Acesso em: 1º jun. 2021.

<sup>64</sup> Cf.: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/despacho\\_site\\_mj\\_e\\_D.O.U.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/despacho_site_mj_e_D.O.U.pdf). Acesso em: 1º jun. 2021.

Contudo, de 2010 até o primeiro trimestre de 2020, 135.664 haitianos foram registrados pelo Sismigra. A maioria desses migrantes se dirigiram ao sudeste e ao sul do país. A Região Sudeste contou com o registro de 46.306 migrantes haitianos, dos quais 37.723 tiveram como destino o estado de São Paulo. A Região Sul acolheu 70.983 migrantes, 30.365 apenas no estado de Santa Catarina. Os municípios de preferência dos haitianos em Santa Catarina foram Joinville (4.134), Chapecó (2.859), Itajaí (2.580), Florianópolis (2.237), Balneário Camboriú (1.758), Palhoça (1.510), Blumenau (1.414) e Navegantes (999). Entre as ocupações indicadas, 3.967 pessoas afirmaram ser trabalhadoras da construção civil, 2.774 declararam serem estudantes, 1.676 disseram trabalhar no comércio, 3.419 não tiveram sua ocupação especificada e 3.482 não informaram a área de ocupação.<sup>65</sup>

Dessa forma, um novo panorama demográfico foi se delineando na região austral do Brasil, que, apesar do passado de escravidão, supervaloriza costumes e tradições herdadas de migrantes europeus estabelecidos entre meados do século XIX e o início do século XX. A alusão aos antepassados do Norte Global, principalmente alemães, italianos e portugueses, a reverência às suas heranças culturais e genéticas, assim como o primado da branquitude, foram e seguem sendo elementos utilizados para marcar a diferença dos sulistas em relação aos brasileiros das demais regiões (Mamigonian *et al.*, 2013). A insistência pela manutenção de uma hegemonia branca fomentou atos de xenofobia e violência contra haitianos no sul do Brasil, com alguns casos culminado na morte de imigrantes.<sup>66</sup>

No caso de Florianópolis, a presença dos haitianos contrasta com o perfil das pessoas que a cidade tem se esforçado para atrair. Nos últimos anos, tentou-se construir a imagem de Florianópolis como “Ilha da magia” ou “Capital da qualidade de vida” (Lenzi *et al.*, 2023). Essas narrativas abriram espaço para que, em consonância com os interesses dos governantes, agentes dos segmentos imobiliário e turístico investissem em estratégias para alcançar um público com alto poder aquisitivo (Lenzi; Gonçalves, 2021), o que exclui grande partes dos migrantes.

---

<sup>65</sup> Dados coletados na plataforma do Nepo-Unicamp. Cf.: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincretismo-sismigra/>. Acesso em: 1º jun. 2020.

<sup>66</sup> Cf.: <https://www.sul21.com.br/areazero/2017/01/morte-de-mais-um-migrante-vitima-de-violencia-expoe-dificuldades-e-decepcao-com-brasil/>. Acesso em: 4 jun. 2021.

#### 4.1 HAITIANOS NAS ESCOLAS

O aumento do fluxo migratório de haitianos para Santa Catarina refletiu no número de matrículas de migrantes nas escolas. Conforme se observa no Gráfico 2, os migrantes matriculados passaram de 2.194 em 2010 para 17.404 em 2019, um aumento de 793,25% no total de matrículas. As nacionalidades declaradas foram Haiti (6.390), Argentina (1.752), Venezuela (1.310), Paraguai (1.052), Portugal (782), Estados Unidos da América (768), Itália (624), Emirado Árabes Unidos (538), Uruguai (472) e Espanha (318).

**Gráfico 2** – Evolução das matrículas escolares de estrangeiros em Santa Catarina



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Nepo-Unicamp (2022).

Santa Catarina tem 1.610.086 alunos matriculados no sistema geral de educação, dos quais 17.404 são estudantes migrantes internacionais. Destes, 2.532 estão em Florianópolis, 1.626 em Joinville, 1.104 em Balneário Camboriú, 1.078 em Criciúma, 922 em Chapecó, 854 em Itajaí, 796 em Blumenau, 618 em São José, 442 em Palhoça e os 7.432 restantes estão distribuídos entre 207 dos 295 municípios que compõem o estado. Segundo dados do Censo Escolar (Inep, 2020), há migrantes matriculados em todas as etapas de ensino. Destacam-se o Ensino Fundamental, com 4.212 alunos nos Anos Iniciais e 4.764 nos Anos Finais; a Educação Infantil, com 2.072; a EJA, com 1.982; e o Ensino Médio, com 1.946. Também há matriculados nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional concomitante e subsequente. Com relação à dependência administrativa, o sistema municipal de ensino lidera a matrícula de migrantes



internacionais, seguido pelo sistema estadual de ensino, pelo sistema federal e, por último, pela rede privada.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Desde a Constituição Federal de 1934, a educação como direito de todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país é prevista em lei. De lá pra cá, não faltaram normativas reafirmando tal ideia. Com a criação da ONU em 1945, órgão do qual o Brasil é membro fundador, estabeleceu-se a tradição de assinar e ratificar as mais variadas normativas internacionais que apregoam a educação como direito universal. Entre estas, o exemplo mais contundente é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948 (ONU, 1948), cujo artigo 26 estabelece o direito de todo ser humano à instrução e à educação básica gratuitas, orientadas

[...] no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948).

Em 1966, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), adotado pela ONU e ratificado pelo Brasil apenas em 1992 (Brasil, 1992), em consonância com os princípios contidos na Carta das Nações Unidas (ONU, 1945) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1945), previu a realização progressiva dos direitos nele reconhecidos. No Artigo 13, parágrafo 1, ficou determinado o seguinte:

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1966).

Anos mais tarde, durante a Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, realizada em San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, firmou-se a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (OEA, 1969), cujo propósito era consolidar as instituições democráticas no Continente Americano. Essa convenção reconheceu “[...] que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele nacional de determinado Estado, mas sim do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana, razão por que justificam uma proteção internacional [...]” (OEA, 1969).

O Pacto de San José delineou os deveres do Estado para com a realização progressiva dos direitos humanos contidos em declarações correlatas, com destaque para o Protocolo de Buenos Aires (OEA, 1967), que tratou da reforma da Carta dos Estados Americanos (OEA, 1948). Entre os fundamentos da Carta está a crença “[...] de que a missão histórica da América é oferecer ao Homem uma terra de liberdade e um ambiente favorável ao desenvolvimento de sua personalidade e à realização de suas justas aspirações” (OEA, 1948).<sup>67</sup>

Na contramão das prerrogativas internacionais, em 19 de agosto de 1980, foi publicada a Lei nº 6.815, conhecida como Estatuto do Estrangeiro. Concebida durante a Ditadura Militar, a Lei tratou a imigração como uma questão de segurança nacional, e os imigrantes como inimigos em potencial dos trabalhadores brasileiros (Brasil, 1980, art. 2º). O Estatuto do Estrangeiro ficou em vigor por 37 anos, sendo revogado apenas em 2017. Em substituição, foi sancionada a Lei nº 13.445/2017, denominada Lei da Migração.

Em uma nova perspectiva sobre o fenômeno migratório, a Lei da Migração incorporou princípios de “universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos” (Brasil, 2017, art. 3º, inciso I); ratificou a garantia de igualdade, de não discriminação e de inclusão social. No tangente à educação, determina no art. 3º, o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia,

---

<sup>67</sup> Posteriormente, novos protocolos de Reforma da Carta foram ratificados, a saber: Protocolo de Cartagena das Índias, assinado em 5 de dezembro de 1985 (OEA, 1985), no décimo quarto período extraordinário de Sessões da Assembleia Geral; Protocolo de Reforma da Carta da Organização dos Estados Americanos “Protocolo de Washington”, assinado em 14 de dezembro de 1992 no décimo sexto período extraordinário de Sessões da Assembleia Geral (OEA, 1992) e o Protocolo de Reforma da Carta da Organização dos Estados Americanos “Protocolo de Manágua”, assinado em 10 de junho de 1993, no décimo nono período extraordinário de Sessões da Assembleia Geral (OEA, 1993).

serviço bancário e seguridade social e proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante. E no artigo 4º, inciso X, reitera o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017).

Com a Constituição Federal de 1988, a educação foi reconhecida como direito social de todas e todos, e dever do Estado. Considerando o artigo 5º da Carta Constitucional e a não diferenciação entre brasileiros e estrangeiros – compreendidos como iguais perante a Lei –, abriu-se um novo horizonte para a afirmação dos direitos fundamentais de todos os residentes em solo brasileiro e daqueles que ainda estariam por vir.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, foram produzidas normativas internacionais que promoveram diretrizes para a realização progressiva dos direitos humanos. Esses documentos subsidiaram a elaboração de leis nacionais e forneceram elementos para o debate sobre a educação. Nessa esteira, incluem-se a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), ratificada por 196 países, exceto os Estados Unidos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

No cenário brasileiro, o ordenamento jurídico acerca do direito à Educação foi incrementado com a promulgação do ECA, Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que reafirmou a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 53, inciso I), balizada no artigo 206 da Constituição Federal. Tal prerrogativa também foi ratificada pelo artigo 3º, inciso I, da LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Entre outras determinações, visando à garantia do acesso e da permanência, no artigo 2º, inciso II, são apontadas normas para classificação em qualquer série ou etapa, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental, que pode ocorrer:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; (Brasil, 1996).

Na esfera específica dos direitos dos migrantes a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros

das suas Famílias (ONU, 1990a) deve ser reconhecida como uma normativa que antevê às crianças filhas de pais imigrantes o direito à matrícula escolar. No artigo 30, dispõe que:

O filho de um trabalhador migrante tem o direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os nacionais do Estado interessado. Não pode ser negado ou limitado o acesso a estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar ou escolar por motivo de situação irregular em matéria de permanência ou emprego de um dos pais ou com fundamento na permanência irregular da criança no Estado de emprego. (ONU, 1990a).

Com a chegada dos anos 2000, os países signatários da ONU firmaram oito objetivos de desenvolvimento para o ano de 2015. Denominado *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM), o documento incluía a meta de universalizar a educação básica de qualidade.<sup>68</sup> Nesse quesito, a avaliação de Roma (2019) é que o ODM 2 foi cumprido, havendo avanços significativos nas taxas de matrículas de crianças com idades e séries certas no ano de 2012 em relação aos percentuais apresentados em 1990. De acordo com a reportagem de Souza (2018) veiculada pela Agência Brasil, em oito anos, o número de matrículas de estudantes imigrantes aumentou 112%, passando de 34 mil matrículas em 2008 para 73 mil em 2016, segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação.<sup>69</sup>

A atmosfera favorável à educação democrática e inclusiva ganhou fôlego com a publicação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, no qual avaliou-se que:

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas

---

<sup>68</sup> Os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio são: ODM 1: acabar com a fome com a miséria; ODM 2: educação básica de qualidade para todos; ODM 3: igualdade entre os sexos e valorização da mulher; ODM 4: reduzir a mortalidade infantil; ODM 5: melhorar a saúde da gestante; ODM 6: combater a AIDS, a Malária e outras doenças; ODM 7: qualidade de vida e respeito ao meio ambiente e ODM 8: todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. Cf.: <https://www.gov.br/secretariadegoverno/pt-br/portalfederativo/arquivos-privados/noticias/internacionais/brasil-cumpriu-sete-dos-oito-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em: 4 maio 2023.

<sup>69</sup> Cf.: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em: 5 maio 2023.

especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. (BRASIL, 2001).

No trecho acima, a ênfase foi dada às necessidades específicas dos alunos especiais, hoje compreendidos como pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, entretanto, ao lançar luzes sobre essa população, um novo horizonte de possibilidades se abriu para todas as pessoas que possuem necessidades educativas especiais (ONU, 1994). Essa perspectiva é anunciada pela Lei nº 10.172/2001, onde afirma-se que o grande avanço promovido pela Década da Educação (ONU, 1998)<sup>70</sup> “[...] seria a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001).

Nos anos 2005, a ONU implementou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (ONU, 2006), cujo objetivo era definir uma série de atividades em educação, a fim de criar uma cultura universal de direitos humanos. A primeira fase do Programa teve enfoque no Ensino Primário e no Ensino Secundário,<sup>71</sup> além de buscar difundir os preceitos de igualdade e não discriminação com base em atividades cotidianas práticas.

Para tanto, assinalou cinco componentes indispensáveis para o sucesso da proposta: 1) Políticas educativas; 2) Aplicação de políticas; 3) Ambiente de aprendizagem; 4) Ensino e Aprendizagem e 5) Formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente. A partir desses eixos, buscou-se enfatizar que a educação em direitos humanos pode melhorar a eficácia dos sistemas de ensino. Tal pressuposto baseou-se na suposição de que:

A educação em direitos humanos multiplica os frutos da aprendizagem ao promover um ensino e aprendizagem **com base nas crianças** para as quais está prevista sua participação;

---

<sup>70</sup> O texto da Lei nº 10.172/2001 faz referência à década das Nações Unidas para educação em matéria de direitos humanos (1995-2004), cujo objetivo era difundir a educação em direitos humanos em todo mundo, com foco na não discriminação e no respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. O Programa prevê uma série de iniciativas para efetivar a educação em direitos humanos. No item III, sobre as medidas com vista à criação de um plano de ação nacional para a educação em matéria de direitos humanos, passo 3 – fixação de prioridades e fixação de grupos prioritários, entre os grupos necessitados de educação em matéria de direitos humanos foram classificados seis grupos, nos quais migrantes e pessoas com deficiência aparecem reunidos sob a mesma classificação: “(f) Outros: (i) refugiados e pessoas deslocadas; (ii) pessoas pobres das áreas rurais e urbanas, em especial mulheres; (iii) trabalhadores migrantes; (iv) outros grupos vulneráveis, como pessoas infectadas pelo VIH/SIDA, pessoas deficientes, pessoas em situação de pobreza extrema e idosos; (v) presos e outros reclusos; e (vi) público em geral” (ONU, 1998).

<sup>71</sup> O equivalente à Educação Básica.

A educação em direitos humanos fomenta o **acesso ao processo de escolarização** e a participação neste, **promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos**, que propiciem a **igualdade de oportunidades, a diversidade e a não discriminação**;

A educação em direitos humanos contribui para a coesão social e para a prevenção dos conflitos, **apoiando o desenvolvimento emocional e social da criança e fomentando valores democráticos**. (ONU, 2006, grifos meus).

Em conformidade com os preceitos vinculados à educação em direitos humanos, e levando em consideração o Plano Nacional de Educação (2001), em 2008, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), uma diretriz que visa subsidiar a educação de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Porém a PNEEPEI serve não apenas aos sujeitos mencionados, pois seu caráter humanista também inspira a construção de uma escola de qualidade para todas e todos os(as) estudantes.<sup>72</sup>

A despeito disso, a ausência de diretrizes e normas nacionais voltadas especificamente para a efetivação da escolarização da população imigrante traduz-se em um paradoxo difícil de ser manejado pelos diferentes níveis da administração, forçando a regulamentação particularizada.<sup>73</sup> São exemplos disso os documentos expedidos pela Secretaria de Educação de São Paulo (1995), pelo Conselho Estadual de Educação (2008, 1997) e pelo Conselho Municipal de Educação (2004), que ratificam o direito à matrícula dos alunos imigrantes, entre outras prerrogativas. Mesmo havendo regulamentação local, violações ao direito à educação foram denunciadas por Giovana Modé Magalhães (2010) na dissertação *Fronteiras do direito*

---

<sup>72</sup> Neste texto, o conceito de “Educação Inclusiva” extrapola o público-alvo estabelecido pela PNEEPEI, porque está baseado na ideia presente na Declaração Mundial para Educação para todos (ONU, 1990) e Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

<sup>73</sup> Vale ressaltar que os termos ‘migrantes’ e ‘imigrantes’ estão sendo utilizados como sinônimos e empregados de forma ampla para designar todas as pessoas que transpõem fronteiras de modo voluntário e também aquelas que se enquadram na categoria ‘refugiados’. Não obstante, nada custa lembrar de que os refugiados possuem estatuto jurídico diferenciado e, no quesito educação pública, estão respaldados pelo Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951), que prevê o “mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário” e “tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos” (art. 22). Seguindo a recomendação de proteção aos refugiados, o governo brasileiro sancionou a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências, confirmando o entendimento de que “[...] o reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (art. 44).

*humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo.*

Curiosamente, a primeira normativa de âmbito nacional com a finalidade de regulamentar o acesso à escola de crianças e adolescentes indocumentados partiu de uma consulta encaminhada pelo presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, um pequeno município de 53.370 pessoas localizado na Serra do Sudeste, Região Sudeste do Rio Grande do Sul. Na ocasião, o município requeria orientações para a efetivação da matrícula de estudantes de famílias circenses.

A consulta deu origem ao Parecer CNE/CEB nº 14/2011, que normatizou diretrizes para o atendimento escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, categoria que abarca “[...] ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal” (Brasil, 2011).

Com intuito de proteger os estudantes de qualquer forma de discriminação e garantir os direitos fundamentais, o Parecer CNE/CEB nº 14/2011 atribuiu ao Poder Público a responsabilidade de garantir escola nas proximidades da residência dos estudantes; e às escolas, a obrigação de acompanhamento pedagógico e da vida dos estudantes, visando a proteção dos direitos sociais. As famílias receberam orientações sobre a matrícula e o Ministério da Educação e os demais sistemas de ensino foram incumbidos de criar condições para o acesso e a permanência. Por fim, o último item das orientações chama a atenção para a necessidade de formação continuada de professores, a fim de proporcionar aos docentes

[...] o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional das crianças e adolescentes circenses, assim como de outros coletivos em situação de itinerância, e de seus pais, mães e/ou responsáveis como parte do cumprimento do direito à educação. (Brasil, 2011).

O Parecer CNE/CEB nº 14/2011 fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, que afirmou o direito de matrícula em “escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença” (art. 1º), bem como definiu diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, definidas no parágrafo único do artigo 1º como

[...] crianças, adolescentes e jovens [...] pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros. (Brasil, 2012).

A fim de garantir o direito à educação para os estudantes em situação de itinerância, a Resolução nº3/2012 determinou que os sistemas de ensino deveriam se adequar às particularidades dos estudantes garantindo-lhes a efetivação dos direitos socioeducacionais (art. 2º); efetivar a matrícula mediante autodeclaração ou declaração do responsável, sem qualquer preconceito ou forma de discriminação (art. 3º); e na ausência de comprovação, inserir o estudante deve em turmas com pares de mesma idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, avaliadas pela equipe da escola que o recebe (art. 4º). A Resolução corrobora o texto do Parecer nº 14/2011 sobre formação de professores, além de atribuir aos Conselhos Tutelares a responsabilidade de acompanhamento da vida dos estudantes.

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), fundamentado no ordenamento jurídico nacional e em documentos internacionais, reafirma a educação como um direito inalienável dos estudantes em situação de itinerância. Vale ressaltar que, ao englobar os trabalhadores itinerantes como parte do público beneficiado, a Resolução nº 14/2011 abrange diretamente a população migrante adulta, pois, de acordo com o Glossário das Migrações expedido pela OIM (2009, p. 72-73), que, por sua vez, cita o art. 2º, alínea “e” da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias, o trabalhador itinerante é um migrante que, “[...] tendo a sua residência habitual num Estado, tem de viajar para outros Estados por períodos curtos, devido à natureza da sua ocupação”.

Nesse caso, vale mencionar que o artigo 30 da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias (ONU, 1990a) garante aos filhos de um trabalhador migrante o direito à educação, além de estabelecer que não lhes pode ser negado ou limitado o acesso em estabelecimento de ensino público por motivo de situação irregular.

Em tese, a homologação do Parecer nº 14/2011 e da Resolução CEB/CNE nº 3/2012, em conjunto com o arcabouço jurídico vigente, seria suficiente para respaldar a matrícula de estudantes imigrantes, mitigando os entraves burocráticos e garantindo



a essa população o acesso à escola. Entretanto, os casos descritos por Cotinguiba e Contiguiba (2014) acerca das dificuldades enfrentadas por famílias haitianas para efetivar a matrícula escolar de seus filhos, e por Magalhães (2010) no que diz respeito ao acesso à educação de imigrantes bolivianos, demonstraram barreiras recorrentes para a efetivação do direito fundamental à educação escolar.

Apesar da relevância e dos impactos da migração de bolivianos e haitianos para o Brasil, as denúncias sobre violações do direito à educação das crianças migrantes ganharam destaque com a migração venezuelana, resultado de uma grave crise política, econômica e humanitária que gerou mais de 3,4 milhões de migrantes e refugiados no mundo (OIM, 2019).<sup>74</sup>

De acordo com dados disponibilizados pelo Banco Interativo do Nepo-Unicamp, de 2014 a 2022, 319.043 venezuelanos entraram no território brasileiro. A maior parte dessa população chegou pela fronteira norte do país, abrigando-se no estado de Roraima. Num curto período de tempo, os habitantes de Boa Vista e Pacaraima viram a população crescer exponencialmente. O crescimento desorganizado escancarou a precariedade dos serviços públicos básicos e a ausência de políticas voltadas à população migrante.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Reconhecendo a importância e o impacto dos deslocamentos humanos, em 2016 a ONU adotou a Declaração de Nova York para migrantes e refugiados, adotando uma série de compromissos pautados nos direitos humanos e na proteção das pessoas em situação de migração ou refúgio. Desta declaração resultaram: 1) Pacto Global para Refugiados (ONU, 2018) – um acordo mundial para a cooperação e solidariedade com as pessoas refugiadas visando “diminuir a pressão em países de acolhimento; aumentar a autossuficiência dos refugiados; expandir o acesso a soluções de países terceiros; apoiar condições nos países de origem para o retorno com segurança e dignidade” (ACNUR, 2023); 2) Pacto Global para uma migração segura, ordenada e regular (ONU, 2018a), um documento que combina 23 objetivos para a cooperação internacional acerca das questões migratórias, assinado pelo Brasil em dezembro de 2018, por Michel Temer. No entanto, ao assumir a presidência do Brasil em 2019, o 38º representante do executivo anunciou via Twitter, que o Brasil deixaria de seguir o acordo. De acordo com ele: o país “é soberano para decidir se aceita ou não migrantes. (...) Quem por ventura vier para cá deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar nosso hino e respeitar nossa cultura” (JORDÃO, 2019). Também foram contrários ao Pacto os representantes da Polônia, República Tcheca, Hungria, Israel e Estados Unidos. Com exceção da República Tcheca, à época os países mencionados eram representados por políticos de direita e extrema-direita. A saída do Brasil do Pacto teve efeito simbólico, visto que o país já havia sancionado a Lei nº 13.445/17, que prevê a proteção integral dos migrantes e a garantia de acesso aos direitos fundamentais. Em 2023, com o retorno do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil volta a integrar o Pacto Global para uma migração segura, ordenada e regular, reforçando seu compromisso com a proteção e promoção dos direitos dos migrantes.

<sup>75</sup> Em dezembro de 2014, por ocasião da comemoração do trigésimo aniversário da Declaração de Cartagena (1984) sobre refugiados, os governos de países da América Latina e Caribe reuniram-se em Brasília para discutir ações de proteção aos refugiados, apátridas e deslocados. Dessa reunião resultou a Declaração e o Plano do Brasil. Um conjunto de ações para ratificar a cooperação e a solidariedade entre os países da América Latina e Caribe. A Declaração do Brasil propôs estratégias que, anos mais tarde, seriam ratificadas pelo Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular (ONU, 2018).

Em resposta a isso, o governo do Brasil emitiu o Decreto nº 9.285, de 15 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018), reconhecendo a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela. O Decreto veio acompanhado da Medida Provisória (MP) nº 820, de 15 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018a), que dispôs sobre as ações emergenciais para o acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade gerada pela crise migratória venezuelana. No artigo 4º da MP nº 820, foram previstas algumas medidas de assistência, que incluíam: proteção social; atenção à saúde; oferta de atividades educacionais; formação e qualificação profissional; garantia dos direitos humanos; proteção dos direitos das mulheres e crianças, dos adolescentes e idosos, das pessoas com deficiência, da população indígena e das comunidades tradicionais atingidas. Esse conjunto de ações do governo foi batizado como Operação Acolhida.<sup>76</sup>

A MP nº 820 foi convertida na Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018 (Brasil, 2018b), que prevê medidas de assistência emergencial para acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. À luz da Lei nº 13.684, em 14 de dezembro de 2018, a Defensoria Pública da União (DPU), por meio do Grupo de Trabalho Nacional “Migrações, Apatridia e Refúgio”, encaminhou ao CNE uma petição recomendando a elaboração de normas para a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. O pedido foi motivado pela ocorrência de barreiras que dificultavam o acesso à Educação Básica pelos migrantes, materializadas pela:

- 1) necessidade de comprovar documentação de escolaridade anterior;
- 2) pela exigência de tradução juramentada de documentação;<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> A Operação Acolhida conta com a colaboração do Exército, das agências da ONU e da DPU. Apresenta três eixos de atuação: ordenamento da fronteira, acolhimento e interiorização – segundo informações publicadas pelo então Ministério da Cidadania, os estados do Sul foram os que mais acolheram refugiados, sendo interiorizadas 16.140 pessoas em Santa Catarina, 14.640 no Paraná e 12.805 no Rio Grande do Sul (Brasil, 2022). Essas ações foram subsidiadas pela MP nº 823, de 9 de março de 2018 (Brasil, 2018b), que disponibilizou 190 milhões de reais; pela MP nº 857, de 20 de novembro de 2018 (Brasil, 2018c), que disponibilizou 75 milhões de reais; e, por fim, pela MP nº 860 (Brasil, 2018d), que doou 15 milhões para a OIM. Em dezembro de 2019, mais de 31,7 milhões de reais foram disponibilizados ao Ministério da Defesa para assistência emergencial e acolhimento humanitário de venezuelanos (Brasil, 2019). O programa teve avaliação positiva (Cortés, 2023) e sua continuidade foi defendida em 22 de novembro de 2022, durante audiência pública da Comissão Mista Permanente para Migrações Internacionais e Refugiados (CMMIR, 2022). Cf.: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Acesso em: 8 maio 2023.

<sup>77</sup> A tradução juramentada de documentos é exigência da lei brasileira, conforme artigo 18 do Decreto nº 13.609, de 21 de outubro de 1943.

- 3) pela não avaliação de equivalência para fins de classificação;
- 4) pela ausência de norma nacional específica sobre direitos de educação para refugiados – aspectos denunciados anteriormente por Cotinguiba e Cotinguiba (2014) e Magalhães (2010).

O pedido foi analisado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, que, considerando o aparato jurídico existente – os princípios de solidariedade humana presentes na Constituição Federal (art. 3º, inciso I) e na LDBEN/1996 (art. 2º) – e reconhecendo a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro como um compromisso com os direitos humanos. Por conseguinte, respondeu às demandas enviadas pela DPU com o Parecer CNE/CEB nº 1/2020, afirmando que as normas educacionais vigentes asseguram o direito de matrícula à população acima citada, destacando que:

[...] os “princípios e fins da educação nacional” igualmente devem ser os regentes da orientação pedagógica e didática, o direito de matrícula ainda precisa ser acompanhado por outros postulados – a língua portuguesa enquanto língua de acolhimento; o respeito à diversidade cultural e aos valores da interculturalidade, enquanto fundamento das estratégias, escolhas e recursos metodológicos e didáticos. (Brasil, 2020m).

O Parecer nº 1/2020 inovou ao indicar o uso da língua portuguesa como língua de acolhimento, ratificou o respeito à diversidade e a interculturalidade, presentes na LDBEN/1996 como elementos fundantes da prática pedagógica, e admitiu a necessidade de diretrizes específicas para evitar as barreiras referidas pela DPU. Ao final, sugeriu que o acolhimento de migrantes se beneficiará do trabalho de “equipe multidisciplinar composta por pedagogos, linguistas, antropólogos, psicólogos, sociólogos, advogados e assistentes sociais” (Brasil, 2020m).

Anexo ao Parecer consta o “Projeto de Resolução”, que almeja dispor sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. O projeto traz à baila o arcabouço legal nacional e internacional para ratificar a educação como direito inalienável. Por fim, menciona o Estatuto do Refugiado para ressaltar a necessidade de proteção internacional aos migrantes, destacando a situação dos venezuelanos.

Respondendo de maneira enfática às demandas levantadas pela DPU, o Projeto de Resolução resolve que:

- a) a matrícula é um direito e deve ser facilitada e assegurada imediatamente na Rede Pública de Educação Básica, de acordo com a oferta de vagas, sem **qualquer forma de discriminação e sem a exigência de documentação comprobatória, inclusive documentação pessoal**;
- b) na ausência de comprovação de escolaridade anterior, o estudante migrante, refugiado ou apátrida deve ser submetido ao exame de **avaliação/classificação em sua língua materna** e matriculado em qualquer ano e etapa, de acordo com seu desenvolvimento e faixa etária (art. 1º, §§ 1º-6º);
- c) as matrículas na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental devem obedecer ao critério idade; nos demais anos, os sistemas de ensino devem aplicar avaliação e realizar a inserção de acordo com o grau de desenvolvimento escolar adequado (art. 2º e 3º);
- d) os sistemas de ensino **deverão aplicar avaliação no momento da matrícula** para verificar **o grau de desenvolvimento do estudante** e sua inserção na etapa escolar adequada;
- e) a inserção deve ser realizada no nível e na etapa de condizentes com a idade do estudante e a classificação definitiva deve ocorrer até o final do ano letivo em que o estudante foi inserido;
- f) a classificação deve observar o grau de desenvolvimento e a idade do estudante, podendo ocorrer por: equivalência automática (nos casos em que são apresentados os documentos comprobatórios; avaliações sistemáticas; reconhecimento de competências e certificação de saberes (art. 4º §§ 1º - 3º);
- g) **as avaliações de equivalência devem favorecer o acolhimento e considerar a língua, a cultura e a trajetória do estudante** (art. 5º);
- h) as escolas devem organizar o acolhimento com base nas seguintes diretrizes: **não discriminação; prevenção ao *bullying*, ao racismo e à xenofobia; não segregação; capacitação de professores e funcionários sobre a inclusão de imigrantes; adoção de práticas que valorizem a cultura do estudante e a oferta do português como língua de acolhimento.** (Brasil, 2020m).

Mesmo sem força de lei, o Parecer CEB/CNE n° 1/2020 sinaliza o entendimento de que, embora o contexto de mal-estar e de repúdio aos direitos humanos, em grande

parte fomentado pelo 38º Presidente da República,<sup>78</sup> as instituições brasileiras de educação devem se manter fortemente pautadas nos princípios que regem a Constituição Federal e respeitar as normativas internacionais das quais o país é signatário. Nessa seara, inclui-se o entendimento de que a migração é um direito humano, a solidariedade um princípio constitucional e a educação um direito inalienável. Meses após a publicação do Parecer CNE/CEB nº 1 /2020, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1/2020. No artigo 1º, o documento estabelece o seguinte:

Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória. (Brasil, 2020m).

A Resolução manteve o mesmo texto delineado no Projeto de Resolução, sendo o primeiro documento de abrangência nacional com diretrizes explícitas sobre o atendimento à educação da população migrante, destacando, para além da matrícula, a importância do acolhimento.

A advertência às escolas sobre o acolhimento está em consonância com os documentos internacionais, além de confirmar as normas fixadas em resoluções anteriores, como na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas quais a escola de Educação Básica é definida como um espaço de ressignificação e criação de cultura, onde se reconstróem identidades e onde “se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (Brasil, 2010, art. 11).

Considerando os princípios que regem tal resolução, subentende-se que a valorização das diferentes culturas do país pode ser estendida à valorização das diferenças de um modo geral, incluindo as diferentes culturas dos países de origem

---

<sup>78</sup> Desde de sua carreira como deputado federal (exercida por 28 anos), o 38º Presidente da República proferiu palavras que vão na contramão da civilidade e do respeito à dignidade humana. Embora a norma seja a diversidade, o representante da nação brasileira (2018-2022) fixou o padrão homem, branco, heterossexual, liberal e cristão como a única possibilidade de existência humana. Esse pensamento (na maioria das vezes desconexo) foi disseminado em diversas situações em que o político falou publicamente. Especificamente sobre a imigração, declarou o seguinte em 2015 ao Jornal Opção, de Goiás: “A escória do mundo está chegando ao Brasil, como se nós não tivéssemos problemas demais pra resolver (Carta Capital, 2018). Em 2018, já eleito presidente, disse em um evento militar no Rio de Janeiro que “A criação de campos de refugiados, talvez, aos venezuelanos que fogem da ditadura de seu país. Porque do jeito que estão fugindo da fome e da ditadura, tem gente também que nós não queremos no Brasil” (Folha de São Paulo, 2020).

dos estudantes migrantes. Após reiterar o compromisso com a diversidade, o parágrafo único do artigo 11 da Resolução CNE/CEB n° 4/2010 alerta:

Essa concepção de escola **exige a superação do rito escolar**, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, **privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar** de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (Brasil, 2010, grifos meus).

Nessa perspectiva, a Resolução n° 4/2010 indica a necessidade da construção de um novo paradigma de escola, no qual a colaboração e o cuidado estejam presentes desde a organização do currículo até a efetivação das práticas pedagógicas, criando uma atmosfera de acolhimento e aconchego para toda a comunidade escolar. Na esteira do acolhimento e do cuidado, o artigo 23 da Resolução CNE/CEB n° 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, adverte:

Na implementação do projeto político-pedagógico, **o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola**, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, **com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões**. (Brasil, 2010a, grifos meus).

À luz da Resolução n° 07/2010, o cuidar e o educar deixam de ser uma prerrogativa exclusiva da Educação Infantil, devendo se estender também pelos nove anos do Ensino Fundamental. A proposta de buscar apoio em serviços e políticas de outras áreas fomenta a ideia de comunidade (comum, geral, partilhada por muitos), ao mesmo tempo em que delimita o campo de atuação da escola, alertando para a necessidade de assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa maneira, além de responder às demandas concernentes à matrícula, a Resolução CNE/CEB n° 1, de 13 de novembro de 2020, aborda questões relativas à inclusão e à inserção social. Mostra seu caráter revolucionário ao adotar os conceitos “língua materna” e “língua de acolhimento” e ao enfatizar a importância do acolhimento nos processos de inserção social e inclusão dos estudantes migrantes. Contudo, apresenta um ponto de vulnerabilidade: a ausência total da palavra aprendizagem,

substituída no texto pelo termo desenvolvimento. A lacuna dá margens para o entendimento de que desenvolvimento e aprendizagem são a mesma coisa, entretanto, com base na Teoria Histórico-Cultural, que subsidia este trabalho, desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes, porém, distintos. Nas palavras de Vigotski (2017, p. 115):

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Em linhas gerais, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, gerando novas estruturas para aprendizagem. Nessa perspectiva, o conhecimento acerca da zona de desenvolvimento potencial pode ser decisivo na elaboração das provas classificatórias enunciadas pela Resolução, pois, além de “considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento” (art. 5º), a escola pode considerar os saberes e fazeres que se efetivarão com a colaboração de outros. Esse método avaliativo pode ser um aliado no processo inserção, que, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 4º, deve considerar a idade e o grau de desenvolvimento do estudante.

Não obstante, o crucial não são as ausências, mas o potencial que a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 detém para eliminar entendimentos divergentes da concepção de educação como um direito inalienável da população migrante. Após sua publicação, não há mais justificativas que sustentem a não efetivação da matrícula escolar de crianças ou adultos imigrantes nos sistemas públicos de ensino.

Alinhada com os documentos e normativas para a proteção aos direitos dos migrantes, em agosto de 2020, a cidade de São Paulo foi contemplada com a publicação do 1º Plano Municipal de Políticas para Imigrantes (São Paulo, 2020),<sup>79</sup> um instrumento de planejamento, monitoramento e avaliação de políticas para pessoas em situação de migração. O documento foi construído por meio de conferências municipais realizadas sob a coordenação da Secretaria de Direitos

---

<sup>79</sup> A cidade de São Paulo conta com a Lei nº 16.478/2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante (PMPI), seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, criando o Conselho Municipal de Imigrantes. A lei está alinhada com os princípios dos direitos humanos e visa garantir o pleno acesso aos direitos sociais, o respeito à interculturalidade e impedir violações de direitos, além de fomentar a participação social (São Paulo, 2016).

Humanos e Cidadania, com o apoio da OIM e do Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e regulamentado pelo Decreto Municipal nº 59.965, de 7 de dezembro de 2020 (São Paulo, 2020).

No mesmo ano, o governo de Estado de Santa Catarina sancionou a Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020, que institui a Política Estadual para a População Migrante, seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. Seguindo o modelo da Lei Municipal 16.478/2016 (São Paulo, 2016), a Lei 18.018/2020 (Santa Catarina, 2020f), proposta pelo deputado Fabiano da Luz, do Partido dos Trabalhadores (PT), buscou responder às demandas geradas pela crescente presença de migrantes internacionais no estado.

Apesar das semelhanças entre as duas leis, as omissões contidas na Lei Estadual nº 18.018/2020, quando comparada à Lei Municipal nº 16.478/2016, demonstram a resistência do legislativo catarinense em se comprometer objetivamente com a questão migrante e a renúncia em criar mecanismos para a participação social dessa população, fator preponderante para a construção de políticas públicas que efetivamente atendam às demandas sociais.<sup>80</sup> O Quadro 7, abaixo, contém um comparativo entre as duas leis:

**Quadro 7** – Comparação entre a Lei Estadual nº 18.018/2020 (Santa Catarina) e a Lei Municipal nº 16.478/16 (São Paulo) (continua)<sup>81</sup>

	Lei Estadual 18.018/2020	Lei municipal 16.478/16
Ementa	Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina.	Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, <b>bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes.</b>
	Lei Estadual 18.018/2020	Lei municipal 16.478/16
Art. 1º	Institui a Política Estadual para a População Migrante, a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos, com os seguintes objetivos:	Fica instituída a Política Municipal para a População Imigrante, a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos, sob articulação da Secretaria <b>Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, com os seguintes objetivos:</b>

<sup>80</sup> No dia 20 de junho de 2023, eu me reuni com o deputado Fabiano da Luz (PT) e Marcel Salomon, secretário parlamentar e especialista em direito administrativo. A pauta do encontro girou em torno da Lei nº18.018/2020. No encontro, foram sanadas dúvidas com relação à apresentação da lei e sua tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc). De acordo com Marcel e Fabiano, a lei aprovada não foi a lei desejada, mas a lei possível diante da obediência à regra de não gerar despesas e de um cenário parlamentar majoritariamente conservador.

<sup>81</sup> Apêndice A e B.



**Quadro 7** – Comparação entre a Lei Estadual nº 18.018/2020 (Santa Catarina) e a Lei Municipal nº 16.478/16 (São Paulo) (conclusão)

	Lei Estadual 18.018/2020	Lei municipal 16.478/16
Inciso I, Art. 1º	garantir ao migrante o acesso a <b>direitos fundamentais</b> , sociais e aos serviços públicos;	garantir ao imigrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos;
Inciso II, Art. 1º	promover o respeito à diversidade e à interculturalidade;	promover o respeito à diversidade e à interculturalidade;
Inciso III, Art. 1º	impedir violações de direitos; e	impedir violações de direitos;
Inciso IV, Art. 1º	fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil.	Fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Começando pela ementa, observamos que o texto da lei catarinense se fixa na criação da Política Estadual para a População Migrante, ao passo que a lei paulistana inclui a criação de um Conselho Municipal de Imigrantes. O conselho é um instrumento de participação social por meio do qual é possível levantar e mapear demandas importantes para o grupo representado. Logo, a ausência deste mecanismo enfraquece as possibilidades de uma gestão democrática e do monitoramento das ações prescritas na lei.

No artigo 1º, outra ausência chama a atenção: a Lei Estadual nº 18.018/2020 não indica um órgão público responsável pela articulação das ações previstas, dando ao regulamento um caráter demasiadamente genérico. A falta de uma secretaria responsável pela articulação e promoção das políticas para migrantes justifica a omissão da responsabilidade para com a questão, contrariando o princípio da transversalidade proposto na própria lei.

Os paradoxos não pararam por aí. Três trechos que recomendam a criação de mecanismos de denúncia e indicam o atendimento qualificado aos migrantes foram vetados pelo governador à época, o bombeiro Carlos Moisés da Silva, mas posteriormente derrubados pela Câmara dos Deputados, fazendo com que a lei 18.018/20 fosse promulgada integralmente. Não obstante, o que vigora na lei não se observa na prática; um exemplo disso é a inexistência de um Crai.

Acompanhando o movimento em prol da inclusão de migrantes em Santa Catarina, em julho de 2020, a câmara de vereadores de Florianópolis aprovou a Lei Municipal nº 10.735 de 28 de julho de 2020, com objetivo de instituir a Política

Municipal para a População Migrante, que deve ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos.

Todavia, sem regulamentação ou previsão orçamentária, tanto a Lei Estadual nº 18.018/2020 quanto a Lei Municipal nº 10.735/2020 não possuem efeito prático perante as demandas dos imigrantes, cujo atendimento segue sendo realizado prioritariamente pelas igrejas, em especial pela Pastoral do Migrante e por ONGs como o Círculo de Hospitalidade.

## 5 “QUEM VÊ CARA NÃO VÊ CORAÇÃO”: A PANDEMIA E AS POLÍTICAS DE (DES)PROTEÇÃO SOCIAL

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Freire, 2022, p. 90-91).

Este capítulo não foi previsto. Ele surgiu com o “imponderável da vida real” – a pandemia de Covid-19. A entrada em cena do novo vírus alterou completamente o contexto da pesquisa, impondo limites ao planejamento inicial. Falei disso brevemente no início do texto, mas achei pouco diante do assombro que a doença causou no mundo, sobretudo para as populações mais vulnerabilizadas, nas quais se incluem os migrantes.

A ineficiência do governo em exercício à época e a sua necropolítica (Mbembe, 2018) são aspectos que não poderiam passar despercebidos, de modo que escrever sobre a escola sem mencionar o contexto nacional me pareceu uma omissão imperdoável do ponto de vista de quem pretende olhar o mundo por uma perspectiva crítica. Sendo assim, escrevo para registrar não apenas minha indignação, mas também minha posição.

Inspirada em Freire, estudo para me formar, informar e transformar o mundo, o meu mundo e o mundo de quem estiver ao meu redor. O rio é fundo e, pedra pequena que sou, sei dos meus limites, mas busco a potência nas pequenas coisas. A escrita deste capítulo foi um pouco isto – um grito de desespero e indignação bradando pra que a condução infausta das medidas de enfrentamento da pandemia no Brasil não se repita nunca mais.

### 5.1 CONTEXTO DA PESQUISA: MEDIDAS DE ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Nem no mais fantástico dos sonhos poderíamos prever o que o ano de 2020 nos reservaria. O ano, exatamente, não. Porém, no cinema, a experiência traumática

de dor e sofrimento causada por contaminações em massa já havia sido tema de numerosos longas-metragens, dentre os quais o mais recente é *Contágio* (2011). De caráter premonitório, o filme dirigido por Steven Soderbergh anuncia aquilo que, há nove anos, poderia parecer apenas mais um filme de ficção científica. Da origem às formas de contágio, passando pela defesa do uso de remédios ineficazes e pela urgência na produção de vacinas, muitas coincidências tornam inevitável a comparação entre o universo ficcional de *Contágio* e a realidade planetária em tempos de pandemia. Estaria a vida imitando a arte?

Na introdução do livro *Imaginação e criatividade na Infância*, Frois (2012, p. 9), tradutor da obra, salienta: “[...] criamos sobre ideias que existem, construindo-as para que potenciem a nossa habilidade de descoberta de respostas às questões que nos interessam”. Ao destacar que toda a criatividade humana tem origem social, sendo resultado das trocas simbólicas entre os indivíduos e suas produções culturais, o autor nos dá subsídios para afastar a coincidência do campo.

Dessa perspectiva, sucumbe o caráter premonitório como evento sobrenatural, dando lugar ao premonitório, que é pautado numa profunda relação da criatividade e da imaginação com a experiência humana acumulada – epidemias marcaram a história das civilizações e, com o avanço da ciência e da tecnologia, podem ser levantadas numerosas hipóteses acerca do futuro da humanidade. Considerando a superexploração dos recursos da terra, os crescentes deslocamentos humanos e a desigualdade de condições, *Contágio* se constitui em um bom exemplo da arte buscando maneiras de denunciar e responder às questões da vida.

Vale lembrar que, entre os anos 2002 e 2003, a China enfrentou uma epidemia de Sars que causou dezenas de mortes por infecção respiratória. Apesar de o vírus não ter avançado mundialmente, o potencial de contaminação acendeu o alerta da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em virtude disso, em maio de 2005, a 58ª Assembleia Mundial de Saúde tratou da revisão do Regulamento Sanitário Internacional – um documento baseado nos direitos humanos fundamentais que visa à prevenção, à proteção à colaboração internacional contra a propagação de doenças dos povos de todo o mundo (OMS, 2016).

Uma década e meia depois, o Sars reapareceu, dessa vez mais rápido e mais letal e com sobrenome atualizado: Sars-CoV-2. Ao acompanhar a evolução das contaminações no dia 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o coronavírus se transformou em uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

(Espii). Rapidamente, o governo federal brasileiro emitiu o Decreto n° 10.212, de 30 de janeiro de 2020 (Brasil, 2020a), que promulgou o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde, em 23 de maio de 2005. Em tese, seria a primeira política pública de proteção à população brasileira.<sup>82</sup>

As contaminações avançavam em torno do globo, forçando a publicação da Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019. Em linhas gerais, o Decreto definia os conceitos de isolamento e quarentena; indicava o quadro de profissionais essenciais, determinava o uso obrigatório de máscara e álcool em gel; ratificava o direito ao atendimento gratuito e, de modo mais específico, a liberação de licitação para compra de insumos usados no enfrentamento da pandemia – este último fator ensejou o mal uso do dinheiro público por parte de funcionários, intermediadores e empresários inescrupulosos (Serapião, 2022).

Em 28 de fevereiro de 2020, a OMS elevou o alerta de risco do coronavírus de alto para muito alto, momento em que a doença já atingia mais de cinquenta nações. Em 6 de março, a Covid-19 era registrada em mais de noventa países; o número de casos de infecção pelo Sars-CoV-2 ultrapassava a marca dos 100 mil, e o total de mortes superava 3,4 mil. Apenas em 11 de março, a OMS caracterizou a Covid-19 como pandemia. Nesse período, a Europa, particularmente Itália e Espanha, tornou-se epicentro desta. Iniciado abril, esse epicentro deslocou-se para os Estados Unidos. (Pêgo *et al.*, 2020, p. 8).

À época, a doença identificada na China, em dezembro de 2019, já havia contaminado aproximadamente 118 mil pessoas, causando cerca de 4.291 mortes, e já contava com casos em 114 países do globo. Com a advertência sobre os perigos

---

<sup>82</sup> De acordo com Pêgo *et al.* (2020), para uma justa avaliação das políticas e ações realizadas no Brasil, cumpre mencionar que o Ministério da Saúde (MS) já havia instalado, em 22 de janeiro de 2020, logo após o primeiro relatório da OMS sobre o surto do coronavírus, um Centro de Operações de Emergência (COE), composto também pela Organização Pan-Americana da Saúde (Opas/OMS), a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), o Instituto Evandro Chagas (IEC), entre outros (Brasil, 2020c). E, logo após, com o chamamento da OMS ao declarar a Espii, em 30 de janeiro, o país ativou como resposta o Grupo Executivo Interministerial de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional e Internacional (GEI-ESPii) (Decreto Federal n° 10.212, de 30 de janeiro de 2020) (Brasil, 2020a). Tal medida transferiu para o MS a autoridade para coordenar as ações, agregando ao grupo representantes da Casa Civil (CC), do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), do Ministério da Defesa (MD), do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), do Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR), do Gabinete de Segurança Institucional (GSI) e da Anvisa.

potenciais da doença, a OMS enfatizou a importância da adoção de medidas sanitárias por parte dos governos de todo o mundo, a fim de proteger os direitos humanos e minimizar os funestos impactos econômicos e sociais.

Detectar, testar, tratar, isolar e acompanhar os casos, mobilizando a sociedade para a proteção, foram as diretrizes iniciais indicadas pela agência internacional, pautadas em estudos e pesquisas de especialistas em saúde de várias partes do mundo. Numa visão prognóstica mais otimista, o uso de recursos financeiros, aliado às estratégias adequadas de ação, poderia inverter a situação nos locais em que a contaminação estava avançada e evitar a proliferação da doença onde o vírus ainda não estava presente.

Mas não foi isso que aconteceu. A pandemia de Covid-19 escancarou a desigualdade existente entre as diferentes nações; ratificou a incapacidade ou incompetência de determinados governos em lidarem de forma coerente e coordenada em situações de crise; abriu espaço para a circulação ostensiva de ideias negacionistas, para a divulgação de remédios ineficazes, como a cloroquina, da ivermectina e da azitromicina, e, por fim, para o avanço de grupos antivacina. Comportamentos contrários às orientações da ONU foram percebidos em posicionamentos de líderes de inclinações político-ideológicas muito distintas, como o venezuelano Nicolás Maduro, o norte-americano Donald Trump e seu fiel admirador, o 38º chefe do Executivo federal, lamentavelmente.

O negacionismo do 38º presidente, desde o começo da pandemia, subestimou os efeitos da doença. Abertamente contrário ao distanciamento social, à vacina e ao uso de máscaras, o presidente do Brasil – sem qualquer respeito às vítimas ou às medidas de enfrentamento – permaneceu promovendo aglomerações e divulgando desinformação entre os seus seguidores. De modo que, ao invés de ser encarada como uma questão sanitária grave e emergencial, a pandemia do novo coronavírus foi tratada pelo governante brasileiro com descaso, sarcasmo e uma profunda irresponsabilidade, que, direta ou indiretamente, levou milhares de pessoas à morte.

Na ausência de um plano nacional para contingenciamento da pandemia, medidas de proteção à população ficaram a cargo dos governadores e dos prefeitos. A rigorosidade do enfrentamento pode ser medida de acordo com o nível de aproximação político-ideológica com o palácio do planalto. Não obstante, o fechamento das escolas foi uma decisão comum a todos os estados brasileiros.

Com base na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro (Brasil, 2020l), regulamentada pela Portaria MS nº 356, de 11 de março de 2020 (Brasil, 2020c), o governo de Santa Catarina publicou os Decretos nº 507/2020 (Santa Catarina, 2020) e nº 509/2020 (Santa Catarina, 2020a), normatizando medidas para a prevenção e combate ao contágio por coronavírus em todo o território catarinense. Tal Decreto foi complementado pelo Decreto nº 515/2020 (Santa Catarina, 2020b), que declarou situação de emergência. Entre as medidas de proteção estava a suspensão das aulas por 30 dias, a partir do dia 19 de março, tanto na rede pública quanto na rede privada.

Apesar do afastamento físico, ficou determinado que os estudantes não teriam prejuízo nos conteúdos, nem na frequência. No mesmo dia, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343/2020 (Brasil, 2020e), autorizando em caráter excepcional a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia. De acordo com o documento, caberia às instituições a responsabilidade de garantir aos alunos meios para o acompanhamento dos conteúdos.

No dia 18 de março, o CNE (Brasil, 2020k) lançou uma nota sobre as formas legais de reorganização do calendário escolar e ratificou a autorização para a prática de EaD em todas as etapas da educação, exceto na Educação Infantil. Um dia depois, a presidência do Conselho de Educação de Santa Catarina lançou o Parecer nº 146/2020 (Santa Catarina, 2020), enfatizando a educação a distância como recurso para reorganização do calendário escolar e principal meio de minimizar as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais.

Começava aí um longo período, durante o qual a comunidade escolar, em especial a escola pública, seria submetida a uma espécie de limbo pedagógico. Apesar do avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos e da ampliação da EAD, o ensino presencial seguiu sendo a marca registrada da forma escolar, especialmente na educação de crianças, para as quais a escola, além da educação formal, é espaço de interação, cuidado, afeto e proteção. Dessa forma, ensinar crianças a distância passou a ser mais um desafio a ser vencido, sobretudo quando 4,8 milhões de estudantes viviam em residências sem acesso à internet, segundo dados publicados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2020) em maio de 2020.

Além da publicação dos atos normativos citados acima, no dia 17 de março foi notificada a primeira morte em decorrência da infecção pelo novo coronavírus. A vítima era um homem de 62 anos com diabetes e hipertensão (SP Registra..., 2020). Nessa época, sabia-se ainda muito pouco acerca dos impactos da Covid-19 sobre a

população geral, porém idosos, pessoas com doenças respiratórias crônicas, gestantes e pessoas imunossuprimidas foram consideradas grupos de risco. A essa altura, 17 estados brasileiros e o Distrito Federal já registravam casos de contaminação. Não obstante, no dia 20 de março, o presidente da República não hesitou em disseminar seu negacionismo, ao se referir à Covid-19 como uma ‘gripezinha’ durante uma coletiva de imprensa (2 Momentos..., 2020).

Em 23 de março de 2020, o governo do estado de Santa Catarina reconheceu a importância internacional do coronavírus e emitiu o Decreto nº 525/2020 (Santa Catarina, 2020c), estabelecendo novas providências para o combate à pandemia, entre as quais o fechamento do comércio considerado não essencial, a suspensão do transporte público ou privado no território catarinense por um período de 7 dias, além de ratificar o afastamento das aulas pelo período de 30 dias, a contar do dia 19 de março. Seria o primeiro momento em que a população experimentaria o que ficou conhecido por *lockdown*. Em 30 de março de 2020, foi publicado o Decreto nº 535/2020 (Santa Catarina, 2020d), prorrogando por mais 7 dias as medidas estabelecidas pelo Decreto nº 525. Por meio do Decreto nº 554, de 11 de abril de 2020 (Santa Catarina, 2020e), as atividades escolares presenciais foram mantidas em suspensão até 31 de maio de 2020.<sup>83</sup>

Março nos deixou e, com ele, o registro de 201 mortes e cerca de 5.717 casos de Covid-19. Nessa época, a Europa enfrentava um momento difícil, com centenas de vidas perdidas diariamente. No último dia desse mês, foram contabilizadas 12.428 mortes na Itália, 8.464 na Espanha, 3.526 na França e 2.456 no Reino Unido, do também negacionista Boris Johnson. Na América do Norte, os Estados Unidos lideravam o *ranking* de contaminação e já registravam 5.359 óbitos, de acordo com números publicados pela plataforma Our World in Data (2022), com base em dados reunidos pela Johns Hopkins University. Acabava um mês, mas o pesadelo estava muito longe de chegar ao fim; pelo contrário, em algumas semanas, veríamos cenas ainda piores, e as perspectivas para o futuro se mostrariam ainda mais assustadoras.

Ao invés de criar ações para garantir o amparo aos mais pobres, o 38º presidente e seu ministro da Economia promoveram mais uma ação de ‘desproteção social’, a MP nº 927, de 22 de março de 2020 (Brasil, 2020h). Nomeadamente definida como medidas trabalhistas para o enfrentamento da calamidade pública, a MP nº 927

---

<sup>83</sup> Os decretos foram se renovando até fevereiro de 2021, quando as aulas presenciais foram retomadas com medidas de distanciamento.



se efetivou como um instrumento de precarização dos vínculos empregatícios dos trabalhadores – já iniciada pela Reforma Trabalhista (Brasil, 2017a).

No artigo 2º, fica explícito em prol de quais interesses o governo atuou. Ao determinar que o “empregado e o empregador poderão celebrar acordo individual escrito” para garantir a permanência do vínculo empregatício, tendo esta preponderância sobre os demais instrumentos normativos, legais e negociais, o governo criou instrumentos para a ampliação exploração e para o enfraquecimento dos direitos dos trabalhadores. Num contexto de instabilidade econômica e com taxas de desemprego alcançando 12,12% da população em março de 2020 (IBGE, 2020), ‘celebrar’ não seria o termo mais adequado para definir o aceite das condições de trabalho disponibilizadas pelos empregadores. De acordo com o artigo 3º da MP nº 927, sob a justificativa de “preservação do emprego e renda”, o empregador passou a poder tomar medidas sobre as quais o empregado teria poucas possibilidades de se opor sem que seu emprego fosse posto em risco.

Com a edição da MP nº 927, além das incertezas trazidas pela pandemia, os trabalhadores passaram a sofrer com a instabilidade empregatícia e com a perda de renda. O reflexo disso pôde ser sentido rapidamente no panorama demográfico das cidades – vide o aumento significativo das populações em situação de rua, nos índices de violência e, de forma não menos amena, nos discursos daqueles que tiveram suas vidas atingidas diretamente pelo desemprego.

De acordo com o Boletim de conjuntura do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2020):

No mercado de trabalho, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua identificou 12,6 milhões de desocupados em 2019, número aproximadamente 85% maior que o observado em 2014, quando eram 6,8 milhões de pessoas sem trabalho. A informalidade<sup>1</sup> atingiu 41% da população ocupada, o que equivale a mais de 38 milhões de pessoas. Além disso, identificaram-se cerca de 7 milhões de pessoas subocupadas por insuficiência de horas trabalhadas e 4,8 milhões de desalentados. Ressalve-se que a intensificação da situação de precariedade captada pela pesquisa decorre das medidas implantadas pelas reformas trabalhistas nos três últimos anos.

Nesse contexto se insere a Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020 (Brasil, 2020I), que alterou a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Brasil, 1993), para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para

fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC), estabelecendo medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19), responsável pelo surto de 2019, a que se refere a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

A Lei nº 13.982/2020 (Brasil, 2020I) concedeu o auxílio emergencial para trabalhadores maiores de 18 anos que não possuíam emprego formal e integravam famílias com renda mensal *per capita* de até meio salário-mínimo ou renda familiar total de até três salários-mínimos. Em caso de família monoparental, poderiam ser pagas até duas cotas do benefício. O pagamento do auxílio emergencial estava limitado até dois membros da família, o que resultaria em um total de R\$ 1,2 mil, valor insuficiente para subsidiar a manutenção de uma vida digna.

O auxílio emergencial também foi destinado a imigrantes residentes no Brasil e portadores do Cadastro de Pessoa Física (CPF), entretanto, nos casos observados por Feigenblatt (2021), as dificuldades com a língua portuguesa e o fato de não possuírem conta em banco criaram barreiras para acesso ao benefício. As barreiras se estenderam aos migrantes indocumentados e aos que possuíam documentos com erros. De acordo com Parise *et al.* (2020, p. 84):

[...] a pandemia expôs desigualdades e situações de exclusão social. Revelou o que a falsa normalidade escondia, ou seja, que parte da humanidade não conta, ou parafraseando as palavras do Papa Francisco “uma parte da humanidade é descartável”. Durante esta conjuntura, afloraram, entre os grupos mais vulneráveis da sociedade, imigrantes e refugiados: autônomos e microempreendedores que ficaram sem renda, trabalhadores informais sem meios para sobreviver, outros ainda com trabalho formal, mas com salário reduzido, oficinas de costura sem trabalho, exploração laboral na produção de máscaras de proteção, imigrantes sem documentos reconhecidos como válidos pelo governo ou com documentos contendo erros de informação [...].

Segundo boletim mensal do Dieese (2023), no mês de abril de 2020, o salário mínimo nacional estava fixado R\$ 1.045,00, entretanto o mínimo necessário seria R\$ 4.673,06. O auxílio emergencial foi renovado até o final do ano, entretanto a distância entre o real recebido e o ideal necessário também não tardou a se renovar, de modo que, em dezembro de 2020, apesar de o salário básico se manter em R\$ 1.045,00, o

mínimo necessário alcançava a cifra de R\$5.304,90.<sup>84</sup> Nesse contexto, a análise do Dieese (2020) aponta que

[...] as providências tomadas pelo governo federal são tímidas diante de tamanho desafio. Primeiramente, o governo tem apenas remanejado recursos do orçamento da União e antecipado o pagamento de despesas, sem utilizar “dinheiro novo” no combate à crise. Ademais, há uma completa inversão de prioridades, com a manutenção do “teto dos gastos” –criado pela Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016, em um contexto que já é considerado, em outros países do mundo, de aplicação de “economia de guerra”, com demanda por aumento de gastos fiscais.

A ausência de uma política efetiva de distribuição de renda afetou as camadas mais pobres da população, entre as quais está a população migrante. Esse foi o caso de dois meninos haitianos que seriam participantes em potencial da pesquisa. Ambos deixaram a escola nos primeiros dias do retorno presencial em 2021: Carlos e Cherry. O primeiro deles fazia parte da turma de 2º ano. Chamava a atenção, pois todos os adultos com quem falei apontavam-no como uma criança acima da média, que se destacava tanto pela genialidade quanto pela pobreza. A situação de privação era tão visível que mobilizou as professoras a se engajarem em uma campanha para a doação de alimentos e roupas. Ele desapareceu da escola, sem qualquer comunicado oficial. Apesar de a professora regente ter registrado as ausências e informado à secretaria da escola, nada foi feito efetivamente.

A partida de Cherry foi comunicada pelo pai, funcionário da empresa que presta serviço de limpeza para a escola. De acordo com informações recebidas pela supervisora educacional, o menino precisou voltar ao Haiti para cuidar de sua mãe. A justificativa dada fez referência ao abalo sísmico ocorrido em 19 de agosto de 2021, com 7,2 de magnitude – semelhante ao terremoto de 2010, que devastou o país – e ao fato de ele ser o filho mais velho.

---

<sup>84</sup> O ano de 2020 acabou sem vacinas, embora já estivessem disponíveis, conforme averiguado por Comissão Parlamentar de inquérito (CPI) instaurada em abril de 2021, com o objetivo de investigar as omissões do governo no enfrentamento da pandemia. Entre as conclusões, constatou-se que o presidente da farmacêutica Pfizer havia enviado e-mails na tentativa de estabelecer contrato para a compra das vacinas contra a doença causada pelo Sars-COV-2. Os e-mails foram ignorados pelo governo brasileiro, o que acarretou o crescimento exponencial de contaminações e mortes, com 194.949 mortes notificadas até 31 de dezembro de 2020. Um ano depois, esse número alcançou 619.056 óbitos, segundo dados da Plataforma Covid-19 no Brasil. A reportagem sobre os e-mails enviados pela Pfizer pode ser encontrada em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4931817-e-mails-mostram-que-pfizer-tentou-vender-vacinas-ao-brasil-por-6-meses.html>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Ouvi algumas vezes os migrantes haitianos dizerem que, no Haiti, o filho mais velho carrega consigo a responsabilidade de cuidar dos pais na velhice. A tradição pode estar relacionada a aspectos da cultura haitiana não investigados neste trabalho, muito embora não se possa perder de vista o fato de que as aposentadorias sociais inexistem no Haiti (OECD, 2015).<sup>85</sup>

Além de Carlos e Cherry, Kênia, estudante do 3º ano, e Denise, estudante do 5º ano, também deixaram o Brasil. A incapacidade de fazer reserva para a remessa foi a razão que motivou Mari, mãe de Kênia, a partir com a família para uma nova trajetória migratória rumo ao México e de lá para a Flórida, nos Estados Unidos.<sup>86</sup>

Depois de sua partida do país, mantive contato com Mari por WhatsApp. Na ocasião da eleição de Luís Inácio Lula da Silva, ela me confessou estar feliz e revelou o desejo de voltar ao Brasil, o que dificilmente se concretizará, devido à desvalorização da nossa moeda. De acordo com ela, no Brasil, o dinheiro não vale nada. Em apenas uma frase, Mari resumiu o contexto econômico do país.

Para Sayad (2000), o desejo de retorno ao país de origem é um elemento constitutivo da condição de imigrante, porém a realização desse sonho varia de acordo com as condições materiais experimentadas por cada migrante. Em alguns casos, a frustração leva à mudança da trajetória migratórias e até mesmo à volta ao país natal, mas, em tempos de pandemia, até o retorno se tornou uma barreira difícil de ser vencida.

## 5.2 FECHAMENTO DE FRONTEIRAS: OS EFEITOS DA PORTARIA N° 120/2020

Países de todo o mundo adotaram o fechamento de fronteiras como uma iniciativa para a contenção das contaminações por Sars-CoV-2, evitando a entrada de quaisquer estrangeiros em seus territórios. No Brasil, o movimento não foi diferente, porém o primeiro regramento publicado surpreendeu, por trazer no corpo da lei uma

---

<sup>85</sup> No caso de aposentadoria contributiva, o país oferece uma taxa de reposição inferior a 30% para os trabalhadores que começaram a trabalhar atualmente com um salário médio durante toda a carreira (OECD; Inter-American Development Bank; World Bank, 2015, p. 52). Dessa forma, o bem-estar dos idosos está intimamente relacionado à capacidade de proteção oferecida pela família, observando-se a imprescindibilidade das remessas enviadas pelos familiares emigrados.

<sup>86</sup> A ida de Mari para os Estados Unidos faz parte de um projeto migratório comum aos haitianos que migraram inicialmente para países menos desenvolvidos. A temática foi abordada por Joseph Handerson (2015).

especificidade bastante discutível: o fechamento das fronteiras terrestres apenas à população da Venezuela e a ameaça de deportação.

Dois dias depois, foi anunciado o impedimento nas fronteiras terrestres com Argentina, Peru, Bolívia, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai e Suriname. Em 22 de março, a medida se estendeu à população do Uruguai; e em 26 de março, a Portaria nº 47/2020 (Brasil, 2020j) restringiu a entrada de estrangeiros por transporte aquaviário. Apenas em 27 de março houve a interdição da fronteira área para os estrangeiros de um modo geral, por um período de 30 dias, conforme ilustrado no Quadro 8, abaixo:

**Quadro 8** – Regramento para restrição de entrada de estrangeiros no Brasil (mar./ 2020) (continua)

<b>Norma</b>	<b>Ementa</b>	<b>Especificidade</b>
Portaria interministerial nº 120, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020d)	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros oriundos da República Bolivariana da Venezuela, conforme recomendação da Anvisa. <sup>87</sup>	A decisão decorre de uma recomendação da Anvisa e da dificuldade do Sistema Único de Saúde brasileiro em comportar o tratamento de estrangeiros infectados pelo coronavírus, bem como da dificuldade de impedir a disseminação do SARS-CoV-2.
Portaria nº 125, de 19 de março de 2020 (Brasil, 2020i)	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros oriundos dos países que relaciona.	Restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros oriundos dos seguintes países: República Argentina; Estado Plurinacional da Bolívia; República da Colômbia; República Francesa (Guiana Francesa); República Cooperativa da Guiana; República do Paraguai; República do Peru; e República do Suriname.
Portaria nº 132, de 22 de março de 2020 (Brasil, 2020j)	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País, por via terrestre, de estrangeiros provenientes da República Oriental do Uruguai.	Válido por 30 dias.
Portaria nº 152, de 27 de março de 2020 (Brasil, 2020k)	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros.	Art. 2º Fica restringida, pelo prazo de trinta dias, a entrada no País, por via aérea, de estrangeiros, independentemente de sua nacionalidade.
Portaria nº 47, de 26 de março de 2020 (Brasil, 2020g)	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros por transporte aquaviário.	Pelo prazo de 30 dias, independentemente da nacionalidade.

<sup>87</sup> A menção à recomendação da Anvisa foi mantida em todas as portarias que restringiram a entrada e saída de estrangeiros no país.

**Quadro 8** – Regramento para restrição de entrada de estrangeiros no Brasil (mar. 2020) (conclusão)

Norma	Ementa	Especificidade
Portaria nº 158, de 31 de março de 2020 (Brasil, 2020I)	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros provenientes da República Bolivariana da Venezuela.	A decisão decorre da dificuldade do Sistema Único de Saúde brasileiro em comportar o tratamento de estrangeiros infectados pelo coronavírus, bem como da dificuldade de impedir a disseminação do SARS-CoV-2.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

De acordo com a Portaria Interministerial nº 120/2020, o impedimento da entrada de venezuelanos no Brasil fundamentou-se na declaração de emergência em saúde pública emitida pela OMS em 30 de janeiro de 2020 (OMS, 2020); na Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social; no VI do *caput* do art. 4º da Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018 (Brasil, 2018c); na Portaria MS nº 356, de 11 de março de 2020 (Brasil, 2020c); e na Nota Técnica da Anvisa nº 1, de 17 de março de 2020.

Sobre isso, vale destacar que, após a reunião do Comitê de Emergência do Regulamento Sanitário Internacional, Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da OMS, declarou a pandemia de coronavírus e enfatizou a importância de os países seguirem as recomendações da ONU, naquele momento resumidas em sete pontos principais:

- 1) **a OMS não recomenda a adoção de medidas que criem barreiras ao comércio, às viagens internacionais e ao deslocamento de pessoas;**
- 2) apoiar países com sistemas de saúde menos robustos;
- 3) acelerar o desenvolvimento de vacinas, tratamentos e instrumentos diagnósticos;
- 4) lutar contra informações falsas;
- 5) **revisar planos de ação, para verificar carências e definir recursos para detectar, isolar, tratar casos e evitar a transmissão;**
- 6) comunicar dados, conhecimentos e informações à OMS;
- 7) **que os países atuem juntos de forma solidária** (OMS, 2020 grifos meus).

O artigo 4º da Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018, que trata da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social, possui 16 incisos, parte dos quais está ligada a ações referentes à segurança pública, como, por exemplo, o uso comedido e proporcional da força (IX); eficiência na prevenção e no controle das infrações penais (IV); eficiência na repressão e na apuração das infrações penais (V).

Entretanto, os incisos I e III, respectivamente, garantem o respeito ao ordenamento jurídico e aos direitos e garantias individuais e coletivos, bem como a proteção dos direitos humanos, o respeito aos direitos fundamentais e a promoção da cidadania e da dignidade da pessoa humana (Brasil, 2018c).

Com relação à Nota Técnica nº 1 da Anvisa, as entidades representativas dos direitos dos migrantes a contestaram, por não apresentar estudos e dados que comprovassem a decisão utilizada como justificativa para o impedimento da entrada de venezuelanos. Também afirmaram terem tido dificuldades para acessar o documento.<sup>88</sup>

Considerando as três normativas acima, os argumentos empregados pela Portaria Interministerial nº 120/2020 não se sustentam, pois, além de contrariarem as recomendações iniciais da OMS, vilipendiam os documentos internacionais de proteção aos direitos fundamentais dos migrantes e refugiados, a começar pelo acesso à saúde como direito universal, o que causou mobilização por parte de entidades da sociedade civil especializadas e atuantes no campo do direito migratório e do direito internacional de pessoas refugiadas.

Há algum tempo, certos pontos da fronteira norte têm se consolidado como rota para a migração internacional: nos últimos anos, o de Roraima registrou a entrada volumosa de imigrantes venezuelanos, e o Acre se tornou rota de entrada e saída de haitianos e de outras populações de origem africana. A região virou um portal de entrada devido à facilidade geográfica e a uma fiscalização pouco rigorosa do lado peruano da fronteira (Nunes, 2020).

Apesar de o fluxo migratório de haitianos ter arrefecido em 2022 (apenas 1.909), nos anos 2020 e 2021, os registros de entrada de haitianos no Brasil mantiveram-se intensos. Em 2020, no período mais duro da pandemia, houve a entrada de 23.629 mil haitianos, o maior número anual desde 2016, quando foram registradas 42 mil pessoas oriundas do Haiti. Em 2021, foram contabilizadas 16.952 mil entradas (Nepo, 2022). No entanto, o fechamento das fronteiras terrestres impôs

---

<sup>88</sup> Diferentemente de outros documentos da Anvisa, a Nota Técnica 24/2020 não está disponível na internet. A não disponibilização pública deste documento foi observada pelas entidades que assinaram a nota técnica da sociedade civil sobre as Portarias nº 120/2020 e nº 125/2020, que restringiu a entrada de pessoas pelas fronteiras terrestres. Fiz uma solicitação do documento via plataforma FalaBR no dia 14 de junho de 2023 e no dia 29 de junho recebi por e-mail o documento (Anexo C), que dispõe sobre medidas para fronteiras terrestres no estado de Roraima, possivelmente uma versão atualizada da Nota Técnica nº 1/2020, que fundamentou a Portaria nº 120/2020. A nota de repúdio à Portaria nº 120, elaborada pelas entidades de apoio aos migrantes está disponível em: <https://sjmrbrasil.org/sjmrbra-nota-tecnica/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

novas barreiras aos migrantes de diferentes nacionalidades. De acordo com Nunes (2020), no município de Assis Brasil, AC, tríplice fronteira Peru-Bolívia e Brasil:

No final de março, o município já recepcionava quase trezentos estrangeiros que se encontravam instalados em alojamentos improvisados, os quais, segundo gestores públicos, estavam no limite da capacidade de atendimento. Desse grupo, cerca de 180 eram haitianos, paquistaneses, senegaleses e angolanos oriundos do Sul e do Sudeste do Brasil que, nas últimas semanas de março de 2020, iniciaram o longo roteiro de retorno, via conurbação fronteira Assis Brasil/Acre-Iñapari/Peru-Bolpebra/Bolívia. No final de maio eram por volta de 270 imigrantes que se encontravam no município. [...] Como no final de março, a maioria era composta por haitianos, que somavam mais de 150. (Nunes, 2020, p. 44).

Sem poderem entrar ou sair, o fechamento das fronteiras terrestres colocou as pessoas em deslocamento numa situação de extrema vulnerabilidade. Impedidas de ir ou vir, foram se acumulando pelas ruas de cidades do norte do país.<sup>89</sup> Escancararam a falta de estrutura dos serviços públicos e expuseram uma ferida aberta na sociedade capitalista: a desigualdade social.

Nos meses seguintes, as restrições de entrada no Brasil foram se renovando por meio de uma série de portarias interministeriais, que se repetiram até o final do ano de 2020.<sup>90</sup> Em cada reedição, a ameaça de deportação manteve-se vigorosa, apesar de contrariar normativas internacionais de direito dos migrantes. Na Portaria nº 120/2020 e nas portarias subsequentes, foi fixado que o descumprimento das medidas disciplinadas no regramento implicaria: “I - a responsabilização civil, administrativa e penal do agente infrator; e II - a deportação imediata do agente infrator e a inabilitação de pedido de refúgio”. Neste quesito houve manifestação a favor dos

---

<sup>89</sup> De acordo com Sidney Silva (2020, p. 392), no Amazonas, “A crescente presença de imigrantes venezuelanos, Warao e não indígenas, nas ruas de Manaus, além de incomodar a população local, revela limites de políticas de acolhimento e inserção na cidade, pois a rua passou a ser o único espaço de agência desses imigrantes, particularmente, de mulheres acompanhadas de crianças. Porém, ao se exporem nos espaços públicos para pedirem ajuda aos brasileiros ou vender alguma mercadoria nas esquinas, estão mais vulneráveis a doenças, em razão das condições insalubres da rua e da baixa imunidade, uma consequência direta da alimentação insuficiente”.

<sup>90</sup> Apêndice T.



migrantes por parte da DPU,<sup>91</sup> entretanto a ameaça de expulsão de pessoas que contrariassem o disposto na lei seguiu presente nas portarias que sucederam a Portaria nº120/2020 (Chaves, 2020).

De acordo com o texto publicado por Cavalcante e Oliveira (2020) para o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), durante os meses de janeiro a agosto de 2020, houve uma queda significativa na movimentação das fronteiras, se comparado ao mesmo período de anos anteriores. Para os autores:

Em termos absolutos, a queda foi maior para entradas e saídas de brasileiros, mas, em termos relativos, observa-se quedas ainda maiores nos movimentos de migrantes temporários e cidadãos fronteiriços. Por outro lado, a redução foi menor para turistas e pessoas em trânsito. A única categoria que teve aumento no período – diga-se de passagem, bastante substancial – foi a saída de não nacionais deportados, expulsos ou extraditados, o que pode estar relacionado às penas previstas nas portarias que passaram a disciplinar os movimentos na fronteira a partir de março de 2020. (Cavalcante; Oliveira, 2020, p. 19)

Cavalcante e Oliveira (2020) fazem referência às portarias que determinaram o fechamento das fronteiras e ameaçaram de deportação as pessoas que descumprissem a normativa. Como observado pelos autores, não ficou apenas na ameaça. A mobilidade transnacional no Brasil foi fortemente impactada pela pandemia de Covid-19 e criminalizada pelas medidas sanitárias colocadas em vigência pelo governo brasileiro e também por governos de outros países da região, sujeitando os migrantes de nacionalidades diversas à situação de desterritorialização e ilegalidade, quando o ilegal, de fato, é definir em lei a inabilitação de pedido de refúgio, uma violação ao aparato jurídico nacional e aos tratados internacionais (Ramos, 2020).

Em linhas gerais, as portarias supracitadas materializaram o retorno da migração e dos migrantes como questão de segurança nacional, concepção vigente no revogado Estatuto do Estrangeiro (Brasil, 1980), o que contraria veementemente a

---

<sup>91</sup> De acordo com João Chaves (2020), defensor público atuante em prol dos direitos dos migrantes: “A partir da Portaria nº120, já em março de 2020 e na primeira semana após a declaração da pandemia, previu-se como sansão ao descumprimento, consistente no ingresso fora das condições previstas, ‘a deportação imediata do agente infrator e a inabilitação de pedido de refúgio’. O entendimento foi mantido nos demais textos, e motivou, à época da vigência das Portarias nºs 47, 203 e 204, a edição de uma recomendação conjunta da DPU, por sua Defensoria Regional de Direitos Humanos no Rio Grande do Sul, e da Caritas Arquidiocesana de São Paulo, com o objetivo de questionar a legalidade da previsão de ‘inabilitação de pedido de refúgio’. O texto foi enviado aos destinatários – os Ministros da Casa Civil, Justiça e Segurança Pública, Saúde e Infraestrutura, subscritores das portarias interministeriais – entre 05 e 06/05/2020” (Chaves, 2020, p. 72).

interpretação pautada nos direitos humanos consolidada na atual Lei de Migração (Brasil, 2017).

Apesar da imperceptibilidade pública da questão, os efeitos da pandemia, somados às dificuldades de deslocamento e de acesso à saúde e outros serviços de assistência social, aumentaram a vulnerabilidade dos migrantes, potencializando as chances de contaminação, como já referido por Silva (2020). Sobre os óbitos, nada ou muito pouco sabemos, pois a invisibilidade que atinge migrantes de todo o mundo em vida também os acompanhou na morte.<sup>92</sup>

E a cada recuo, se lhe falta a capacidade de perceber o mistério de seu tempo, pode corresponder uma trágica desesperança. Um medo generalizado.

Por outro lado, os recuos não detêm a transição. Os recuos não são um trânsito para trás. Retardam-no ou distorcem-no. Os novos temas, ou a nova visão dos velhos, reprimidos nos recuos, “insistem” em sua marcha até que, esgotadas as vigências dos velhos temas, alcancem a sua plenitude e a sociedade então se encontrará em seu ritmo normal de mudanças, à espera do novo momento de trânsito, em que o homem se humanize cada vez mais. (Freire, 2021b, p. 67).

### 5.3 DO INVISÍVEL AO AUSENTE: A EDUCAÇÃO DE MIGRANTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Como já referido anteriormente, a educação de migrantes é uma área de estudo ainda insipiente no Brasil, entretanto os impactos causados pelo crescente deslocamento humano ao redor do globo têm estimulado pesquisas, oriundas de diferentes campos do conhecimento, sobre as experiências dos migrantes, suas conquistas e os desafios que enfrentam para delinear novas trajetórias de vida e acessar direitos fundamentais, entre os quais o direito à educação.

Com a emergência sanitária decorrente da disseminação do novo coronavírus e o fechamento prolongado das escolas, a invisibilidade de estudantes migrantes ganhou novos contornos: transformou-se em evasão. A triste constatação é fruto do trabalho publicado pela Rede Migração Mooma (2021), um coletivo de pessoas que

---

<sup>92</sup> “Os imigrantes que são invisíveis em vida também são invisíveis em morte. Eles tão sendo invisíveis em morte porque nós não contamos com um sistema organizado de registros”, relata Luiz Felipe Aires Magalhães, coordenador-adjunto do Observatório das Migrações em São Paulo (Stropasolas, 2020). Trecho da matéria publicada em 17 de outubro de 2020, pelo repórter Pedro Stropasolas para o Jornal Brasil de fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/17/invisiveis-em-vida-e-em-morte-pais-nao-sabe-quantos-imigrantes-morreram-por-covid>, acesso: 16 de junho de 2023.

busca fortalecer a rede de serviços para migrantes internacionais na Região Leste de São Paulo.

De acordo com os pesquisadores, foram identificados três fatores preponderantes para a evasão das crianças migrantes em tempos de pandemia, a saber:

- 1) Agravamento da situação de fragilidade socioeconômica por falta de alimentação e acesso aos meios digitais;
- 2) Dificuldade de acompanhamento dos alunos;
- 3) Precarização do ensino e distanciamento dos ideais de educação democrática e libertadora.

Com a pandemia do coronavírus, houve uma crescente piora das condições socioeconômicas de grande parte da população, com taxas de desemprego de 14,4% e crescente subutilização da força de trabalho, levando a um aumento no número de indivíduos em situação de insegurança alimentar, sem teto, e de pobreza em geral. Para os estudantes, essa situação de precariedade agravada pela pandemia dificulta o acesso ao sistema de ensino: muitos não têm acesso à internet ou tecnologia adequada para acompanhar aulas online, estão sem acesso à alimentação adequada sem as merendas escolares, tiveram que trabalhar para auxiliar a família financeiramente. Segundo um relatório da Unicef elaborado no início de 2021, estima-se que 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação restrito em 2020 por conta da pandemia, considerando tanto alunos que abandonaram os estudos quanto aqueles que estavam matriculados, mas não acessavam as atividades escolares. (Rede Migração Mooca, 2021, p. 8).

É possível que esta realidade tenha sido comum a imigrantes de outras partes do país, porém a inexistência de dados oficiais do governo brasileiro, para além do número de matrículas nos sistemas de ensino, dificultaram as estatísticas e mascararam a realidade escolar vivida por crianças, adolescentes e adultos. Nesse sentido, o retrato da situação escolar de migrantes no Brasil durante a pandemia ficou a cargo das pesquisas acadêmicas, o que evitou a completa invisibilização da questão. Todavia, ao se destinarem a grupos, regiões, situações e condições de atendimento específicos, não nos permitiram generalizações de alcance nacional.

A maioria dos países do mundo também não utilizaram critérios que permitissem uma ampla avaliação sobre os efeitos da pandemia na vida dos imigrantes, porém, em outubro de 2020, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou *What is the impact of the covid-19*

*pandemic on immigrants and their children?* (OCDE, 2020) (Quais os impactos da pandemia de covid-19 para os imigrantes e seus filhos), documento no qual se apresenta uma breve análise acerca dos efeitos da pandemia sobre a população migrante dos países que compõem o bloco.

Como antecedentes, afirma-se que a cada cinco pessoas dos países da OCDE, uma é imigrante, para as quais tem sido destinados esforços conjuntos, com o objetivo de elevar a qualidade de vida e o acesso aos direitos fundamentais. Entre as medidas de apoio estão as políticas públicas para a redução da desigualdade educacional. De acordo com o documento, o resultado desse investimento vem se refletindo na melhora do desempenho escolar dos filhos de imigrantes e na diminuição da distância entre estes e os estudantes nativos (OCDE, 2020).

Não obstante isso, a chegada da pandemia revelou que os migrantes residentes em países da OCDE compõem o grupo de pessoas que se encontravam em maiores condições de vulnerabilidade, sobretudo os negros, os asiáticos ou os pertencentes às minorias étnicas. Segundo a Organização, os migrantes com esse perfil sofreram com maiores taxas de desemprego, pois, em sua maioria, possuíam contratos de trabalho temporário ou realizavam atividade profissional autônoma.

Sobre a saúde dos migrantes, poucos dados estiveram à disposição, visto que nem todos os países contam com a discriminação de nacionalidade em sua base de dados. Todavia, nos países em que há esse tipo de informação, como é o caso do Reino Unido, constatou-se que um terço dos pacientes gravemente enfermos eram negros, asiáticos ou pertencentes às minorias étnicas. Levando em consideração o sexo, a estrutura etária e o tamanho da população, os dados apurados pelo Office for National Statistics (ONS) demonstraram que

As taxas de mortalidade ajustadas por idade foram até 3,3 vezes maiores para homens negros em comparação aos brancos; o valor correspondente foi de 2,4 para mulheres negras. Levando em consideração outros fatores, como condições de vida e variáveis socioeconômicas, o risco de morte por covid-19 permaneceu duas vezes maior para homens negros e 1,4 para mulheres negras, bem como 1,5 vezes maior para homens do sul da Ásia, em comparação com seus pares brancos. (OCDE, 2020, p. 8, tradução minha).

No Brasil, traçar estimativas sobre a doença foi um problema desde o início. Como já referido anteriormente, a nacionalidade não é critério empregado nas certidões de óbito, o que dificulta as estimativas de morte de migrantes. Além disso,

há lacunas no que concerne aos impactos da Covid-19 sobre esse grupo de pessoas, pois houve subnotificação<sup>93</sup> (UFMG, 2022), atrasos na notificação (Carvalho *et al.*, 2021), e o critério raça só foi incluído em abril de 2020, após pressão de movimentos sociais, como a Coalizão Negra por Direitos e o Grupo de Trabalho “Racismo e Saúde”, da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) (EPSJV, 2023), o que dificultou a produção de dados sobre a população em geral.

De acordo com reportagem publicada pela Agência IBGE Notícias (Barros, 2021), no primeiro ano de pandemia, homens pretos e pardos morreram mais de Covid-19 do que homens brancos. Corroborando os dados publicados pelo IBGE, estudos do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), evidenciaram que, enquanto 55% de negros morreram por Covid-19, a proporção entre brancos foi de 38%. Pesquisas do Instituto Polis mostraram que a taxa de óbitos por Covid-19 entre negros na cidade de São Paulo foi de 172/100 mil habitantes, enquanto para brancos foi de 115 óbitos/100 mil habitantes (EPSJV, 2023). No caso brasileiro, a maior incidência de mortes entre os negros revelou uma triste realidade, enfrentada há séculos pela população preta e parda no Brasil: a desigualdade, que se reflete em menores chances de seguridade, de proteção social e, conseqüentemente, em menor expectativa de vida.

Em se tratando de migrantes, ao avaliar as vulnerabilidades que os afligem, alguns países da OCDE adotaram medida para mitigar o impacto da perda de emprego e redução de renda, entre as quais podemos citar: a facilitação da permanência por meio da ampliação de prazo dos vistos temporários sem conseqüências negativas para próximos pedidos; o alargamento das condições do seguro-desemprego; a autorização imediata para o emprego de migrantes, sobretudo em serviços considerados essenciais; e a facilitação do reconhecimento de diplomas estrangeiros. Nessa perspectiva, cabe destaque à iniciativa do governo da Noruega, que destinou 456 milhões de coroas norueguesas para fornecer mais assistência e facilitar a participação e a inclusão mais rápida de migrantes no mercado de trabalho (OCDE, 2020).

Além de abordar os aspectos econômicos, o relatório da OCDE (2020) delineou os fatores que afetaram a educação dos filhos dos imigrantes. A perda de emprego ou a diminuição de renda, associadas ao fechamento das escolas, trouxeram

---

<sup>93</sup> Pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais estimou uma subnotificação de pelo menos 18% nas mortes por Covid-19 no Brasil.

prejuízos inestimáveis às crianças imigrantes, a começar pela impossibilidade de um distanciamento seguro e tranquilo, visto que grande parte dos imigrantes não qualificados vivem em habitações compartilhadas com um grande número de pessoas, impossibilitando a efetivação do distanciamento social. Ademais, a condição social a que estão subordinadas implicam: menor acesso à conexão com a internet; menor possibilidade de terem um espaço tranquilo para os estudos; menos apoio escolar, em função da baixa escolaridade dos pais; dificuldades em relação à língua do país de acolhimento; interrupção na aprendizagem de línguas e maior demanda de cuidados quando pequenos.

Para mitigar as dificuldades educacionais apresentadas pelos imigrantes e seus filhos, alguns países investiram na flexibilização e intensificação do ensino via internet, com a disponibilização de equipamentos para os estudantes e adiamento de testes classificatórios. Avalia-se que a experiência da pandemia com as tecnologias digitais pode ter deixado pistas para o aprimoramento potencial dos cursos *on line* no futuro.

Não foi encontrado nenhum documento semelhante de abrangência regional sobre a realidade educacional dos migrantes durante a pandemia. Contudo, em agosto de 2020, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), em conjunto com a Unesco, publicou *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19* (Cepal; Unesco, 2020), um informe que buscou contextualizar os efeitos da pandemia para a comunidade escolar e propor diretrizes com o objetivo de minimizar os impactos causados pela doença.

O documento adverte para o fato de que a América Latina e Caribe já observavam uma piora nos níveis educacionais da região antes da pandemia e, com o fechamento das escolas, as populações mais vulneráveis estariam sujeitas à diminuição da aprendizagem, ao abandono escolar e à ameaça dos direitos de proteção – os migrantes são citados como parte do grupo de pessoas em situação de vulnerabilidade social (Cepal; Unesco, 2020).

Dois anos após o anúncio da emergência sanitária, foi publicado *Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe* (Huepe; Palma; Trucco, 2022). O documento apresenta quatro itens, com várias subdivisões. A menção à educação de migrantes aparece no tópico número quatro, *Rumo a uma recuperação transformadora e inclusiva na educação*, sessão A: *Assegurar a continuidade do atendimento presencial e de*

*recuperação sem deixar ninguém pra traz, item 4: Implementar estratégias focadas em alunos de maior risco de desengajamento e evasão escolar. Citando La educación en tempos de la pandemia de covid-19 (Cepal; Unesco, 2020), as autoras alertam para o fato de que:*

Hoje, mais do que nunca, temos que enfatizar a igualdade e a inclusão de acesso à formação e educação e nos centrar nos grupos de pessoas expostos à maior vulnerabilidade, incluindo os povos indígenas, a população afrodescendente, as pessoas refugiadas e migrantes, as populações em maior desvantagem socioeconômica, as pessoas com deficiência, na diversidade sexual e de gênero. (Cepal; Unesco, 2020 *apud* Huepe; Palma; Trucco, 2022, p. 78, tradução minha).<sup>94</sup>

Em linhas gerais, os documentos internacionais sobre os impactos da pandemia nos processos educativos consideraram dois fatores básicos: a proteção de pessoas em situação de maior vulnerabilidade e o estímulo às novas formas de organização do currículo escolar, cuja tônica estava na universalização e no aprimoramento da educação a distância, a fim de minimizar os impactos no processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo dos que integram as camadas mais pobres da população, como os imigrantes e seus filhos.

Com o fechamento das escolas, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, publicou seis portarias. A primeira, Portaria n° 343, de 17 de março de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia do novo coronavírus (Brasil, 2020e). Além dessas portarias, uma dezena de pareceres foram emitidos pelo CNE, dentre os quais se destaca o Parecer CNE/CP n° 5, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020k). O texto trata sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia.

Esse parecer foi o primeiro documento nacional com diretrizes para a atuação dos sistemas de ensino. Alinhado com os documentos internacionais já mencionados aqui, reconheceu a importância da emergência sanitária e a imprevisibilidade do retorno presencial. Em resposta, buscou traçar diretrizes para a reorganização do

---

<sup>94</sup> No original: “Hoy más que nunca hay que enfatizar la igualdad e inclusión en el acceso a la formación: y educación, y centrarse en los grupos de población expuestos a mayor vulnerabilidad, incluidos los pueblos indígenas, la población afrodescendiente, las personas refugiadas y migrantes, las poblaciones en mayor desventaja socioeconómica, las personas con discapacidad, la diversidad sexual y de género”.

calendário. Foi propositivo em relação às possibilidades da docência de forma não presencial e alertou para as eventuais dificuldades encontradas pela comunidade escolar, principalmente para a possibilidade de abandono, de retrocesso no processo educacional e do aumento da violência doméstica.

Além das proposições, o Parecer divulgou um pacote de ações implantado pelo Ministério da Educação para mitigar os efeitos da pandemia, entre as quais estavam:

- Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE);
- Implantação de um sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino;
- Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes;
- Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC);
- Disponibilização de curso *on line* para alfabetizadores dentro do Programa Tempo de Aprender;
- Reforço em materiais de higiene nas escolas públicas, por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a serem utilizados na volta às aulas;
- Concessão de bolsas de estudo pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para subsidiar pesquisas de prevenção e combate a pandemias como o coronavírus;
- Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais;
- Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e
- Autorização para que defesas de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado fossem realizadas por meio virtual.

As professoras confirmaram ter conhecimento acerca da maioria das ações acima e, de acordo com as entrevistas, verificou-se que grande parte das estratégias sugeridas no Parecer foram incorporadas à rotina das crianças, das professoras e dos familiares. Com exceção dos estudantes da Educação Especial, não houve



especificação de diretrizes para o atendimento de outros grupos minoritários, tais como indígenas, quilombolas e migrantes.

Dentre as ações do MEC, destaca-se a formação de professores pela plataforma AVAMEC,<sup>95</sup> desenvolvida pela Secretaria de Educação Básica em parceria com o Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais da Universidade Federal de Goiás (UFG). A plataforma conta com a colaboração de 29 instituições, incluindo universidades públicas. Na data da verificação, contava com 313 cursos e 5.183.972 cursistas.

Segundo informações disponibilizadas no AVAMEC, os primeiros acessos ocorreram em abril de 2018, quando consta a utilização por apenas três usuários; em abril de 2019, a plataforma alcançou 4.362 pessoas, e em abril de 2020 chegou a 188.839 novos usuários e 243.294 cursistas. O ápice de novos usuários e cursistas coincide com o período de publicação do Parecer CNE/CP n° 5/2020, o que demonstra, em alguma medida, adesão às recomendações do CNE.

Na tentativa de verificar ações voltadas à formação de professores para o atendimento à população migrante, busquei pelo termo 'migração' no AVAMEC. Encontrei e me inscrevi no curso de Atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados, promovido pela Secretaria de Educação Básica, órgão do MEC. O curso foi organizado da seguinte maneira: módulo introdutório; módulo 1: Ações de acolhimento; e módulo 2: O professor e a heterogeneidade cultural – práticas pedagógicas específicas para refugiados e migrantes.

O módulo I busca traçar um panorama geral acerca da condição dos migrantes e dos refugiados no Brasil, além de elencar as dificuldades enfrentadas por essa população e sugerir possibilidades de ação para mitigá-las. O módulo se organiza em 40 *slides* e 3 questionários de avaliação. A proposta é sensibilizar educadores(as) para os problemas comuns que permeiam a realidade de pessoas que deixam seus países em busca de uma vida melhor. Não obstante, a iniciativa converte-se em um misto de desinformação e desresponsabilização por parte do Estado.

No âmbito da desinformação, é possível elencar:

- 1) Informação equivocada sobre a população total de imigrantes: No material didático do curso de acolhimento de migrante e refugiados do AVAMEC, consta o total de 500 mil migrantes no Brasil. No entanto, dados apurados pelo

---

<sup>95</sup> Cf.: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

Observatório das Migrações de São Paulo apontaram 1.781.923 pessoas com Registro Nacional Migratório no período de 2000 a 2022 – mais que o triplo da população mencionada pelo curso. Apenas um equívoco ou a tentativa de minimizar a presença de migrantes no Brasil?

- 2) Dentre os obstáculos enfrentados para a escolarização de imigrantes, a organização do curso mencionou a dificuldade para fazer a equivalência de estudos. De fato, a equivalência foi um problema relevante, sobretudo pela exigência de uma vasta documentação, incluindo selo consular e tradução juramentada. Aspecto resolvido, pelo menos legalmente, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1/2020 (Brasil, 2020a). Porém, o curso de atualização utiliza como parâmetro nacional a Resolução nº 1/2019, de 28 de maio de 2019, do Conselho Estadual de Ensino do Distrito Federal (CEE/DF) (Distrito Federal, 2019), que dispõe sobre a declaração de equivalência de estudos realizados no exterior aos do sistema de ensino do Distrito Federal.

De acordo com essa resolução, para solicitar a equivalência de estudos, o estudante precisa:

- Histórico escolar expedido pela escola estrangeira;
- Histórico escolar de séries/anos curriculares cursados no Brasil, quando for o caso;
- Certificado de conclusão do curso, quando for o caso;
- Tradução oficial de todos os documentos escolares expedidos pela escola estrangeira;
- Comprovante de residência do interessado no Distrito Federal;
- Documento pessoal com foto e nacionalidade.

Diante disso, dois aspectos merecem destaque: o primeiro deles diz respeito à abrangência, o segundo à parametrização. O curso oferecido pela Secretaria de Educação Básica tem alcance nacional, e a Resolução CEE/DF nº 1/2019 tem abrangência estadual. Dessa forma, as instruções normativas aprovadas incidem apenas sobre as instituições sediadas no Distrito Federal. A falta de parametrização com as normativas internacionais sobre o direito dos migrantes e seu fundamento pautado no Decreto 13.609, de 21 de outubro de 1943 demonstram o desalinhamento entre o entendimento do CEE/DF e as prerrogativas defendidas pelos organismos internacionais, pela CF/1998 e pela própria LDBEN/1996.

Não foi possível saber ao certo quando o curso entrou no ar, mas, ao longo dos *slides*, havia referências de acesso em julho de 2021, data posterior às publicações do Parecer CNE/CEB n° 1/2020 e da Resolução CNE/CEB n° 1/2020. Além de apresentar informações e dar orientações equivocadas, o Curso de Atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados promovido pela Secretaria de Educação Básica do MEC começou desatualizado, ignorando por completo as últimas recomendações sobre as matrículas, equiparação e classificação escolar dadas pela Resolução CEB/CNE n° 1/2020.

A desresponsabilização do Estado não é um aspecto explícito, mas se manifestou em um dos exercícios de fixação do módulo I. Na questão número 3 vinculada à unidade 2: *Dificuldades de integração dos refugiados e migrantes no Brasil*, pergunta-se sobre as possíveis ações para mitigar as dificuldades encontradas pelos migrantes, refugiados e pessoas em situação de rua em nosso país. Observem que as pessoas em situação de rua foram anexadas à população migrante indiscriminadamente, uma vez que não há nenhuma relação entre ambos os grupos ao longo do curso. Como alternativas, os elaboradores do curso oferecem as questões apresentadas a seguir. As respostas corretas são indicadas pelo sistema e podem ser conferidas no Quadro 9, abaixo:

**Quadro 9** – Alternativas e respostas para a questão n° 3 módulo I do Curso de Atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados SEB/MEC

Questão: quais as possíveis ações para mitigar as dificuldades encontradas pelos migrantes, refugiados e pessoas em situação de rua em nosso país?	Resposta
a) parcerias com organizações não governamentais;	correta
b) apoio de organismos internacionais;	correta
c) campanhas de fraternidade;	correta
d) empenho das instituições religiosas;	correta
e) constante treinamento aos professores;	correta
f) reuniões entre assistentes sociais e as famílias dos alunos;	errada
g) intensificação nas ações de atenção primária à saúde dos alunos e suas famílias;	errada
h) apoio do governo por meio de bolsas de assistência social;	errada
i) ofertas de cursos de língua portuguesa gratuitos para os alunos e suas famílias, orientação de como ter seus certificados de educação básica reconhecidos, assim como saberes e competências de acordo com a legislação vigente;	errada
j) divulgação de instituições de assistência sociais públicas e das organizações não governamentais.	errada

Fonte: Curso de atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados, promovido pela Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação (2023).

De acordo com o curso, bastaria um exército de professores devidamente treinados, religiosos dispostos, a ONU e ONGs ativas para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos migrantes, refugiados e pessoas em situação de rua. O que já vem acontecendo na prática. Como a realidade nos mostra: isso ainda não é o suficiente. Na perspectiva indicada pelo curso, os migrantes deixam de ser sujeitos de direitos e passam a estar sujeitos a ações de caridade e assistência. Obviamente que, na busca por uma sociedade mais gentil e menos egoísta, a assistência social é uma medida protetiva necessária às pessoas que vivem ou passam por uma situação de vulnerabilidade, tampouco há dúvidas sobre o valor da solidariedade. No entanto, como já referido anteriormente, a migração é um fato social complexo e completo, portanto, exige a reunião de esforços de toda a sociedade global, e não apenas de ações da sociedade civil.

Ignorar o dever do Estado como provedor de condições que garantem a saúde, a assistência social e a educação como direitos de todos é se eximir da responsabilidade disposta em normativas internacionais das quais o Brasil é signatário e das prerrogativas dispostas na CF/1988 e no amplo aparato jurídico nacional sobre a temática dos direitos dos migrantes.

Lamentavelmente, o Curso de Atualização em Acolhimento de Migrantes e Refugiados, voltado aos professores do Brasil, enfatiza o ‘treinamento’ como uma saída para as dificuldades enfrentadas pelos docentes no atendimento a essa população. Desconsidera as especificidades dos migrantes, suas necessidades reais de sobrevivência, seus direitos, bem como as limitações e as possibilidades da escola.

Em se tratando de educação de migrantes, nenhum(a) professor(a), sozinho(a) ou nenhuma escola isolada poderão dar conta da questão. Porém, professores bem remunerados, com boa formação e formação continuada, devidamente informados, poderão, juntamente com a escola, dar orientações e criar protocolos, até que se tenha uma política nacional que favoreça o acolhimento, a socialização e a aprendizagem dos(as) estudantes migrantes de todo o país.

Em 5 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da pandemia. O período se encerrou com ao menos 7 milhões de vítimas fatais em todo o planeta. Os impactos foram marcantes em vários setores da sociedade. Especificamente na educação, os efeitos foram nefastos. No exame internacional de proficiência em leitura de 2021 (*Progress in International Reading Literacy Study – Pirls*), realizado com crianças entre 9 e 10 anos (4º anos) de escolas públicas e privadas, o Brasil amargou a 39º entre 43

países avaliados, ficando atrás de países como Azerbaijão e Uzbequistão. Com relação aos resultados individuais, a avaliação constatou que apenas 13% dos estudantes brasileiros alcançaram níveis de leitura adequados e 38% não dominavam sequer habilidades básicas (Tenente, 2023).

Esses resultados demonstram a desigualdade histórica em relação ao acesso à educação de qualidade. Desigualdade acentuada pelo fechamento das escolas e pela disparidade na qualidade do acesso aos conteúdos escolares. Diante dessa realidade, em 12 de junho de 2023, o governo federal publicou o Decreto nº 11.556 instituindo o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, cuja finalidade é garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras.

O pacto contará com aporte orçamentário para melhoria de infraestrutura, avaliações periódicas e política de formação de professores. Entre as populações específicas, o Decreto considera os alunos da EJA, da Educação Especial, da educação bilíngue de surdos, da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola, para os quais serão estabelecidas estratégias e ações complementares (art. 36). Infelizmente, a população migrante não foi mencionada – a invisibilidade permanece.

## 6 “NÃO SE DEVE JULGAR O LIVRO PELA CAPA!”

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* pra ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. (Freire, 2020, p. 95).

Os estudos sobre educação e migração têm demonstrado que, desde o começo dos fluxos migratórios contemporâneos, muitas barreiras têm sido postas, impedindo o acesso das crianças migrantes à educação escolar. Conforme demonstrado por Alexandre (2019), a escola tende a reproduzir práticas que invisibilizam a subjetividade das crianças, voltando-se apenas à “questão de pele” (Ruffato; Evaristo, 2009) como “um defeito de cor” (Gonçalves, 2022).

Por outro lado, a presença das crianças migrantes confronta a lógica da cultura dominante, impondo à escola desafios que precisam ser superados para que consigamos garantir uma educação “[...] onde o reconhecimento do outro como um diferente e um semelhante permita que todos e todas se olhem na mesma altura do olhar” (Mendonça, 2021, p. 32).

Nessa perspectiva, a apreciação dos dados estatísticos, a análise dos trabalhos já produzidas e a análise dos dados da pesquisa empírica demonstraram que, de maneira geral, o processo de escolarização em si é permeado de ‘empecilhos’ que dificultam o pleno desenvolvimento das crianças migrantes.

Vale lembrar que a escolarização é aqui compreendida como um processo articulado entre as práticas de acolhimento, de socialização e de ensino-aprendizagem, que se dá pela vivência em um ambiente coletivo e organizado para o compartilhamento dos conhecimentos produzidos socialmente, para o desenvolvimento biopsicohistoricossocial com respeito às diferenças e à diversidade humana, tendo como protagonista toda a comunidade escolar e atuando em colaboração para a transformação e mudança social.

Dessa forma, a escolarização é resultante da interdependência entre dimensões distintas, porém interconectadas e mutuamente produzidas. Os desafios para sua efetivação se materializam de forma similar, respeitadas as especificidades que envolvem cada uma delas. Desse modo, o acolhimento, a socialização e o ensino-aprendizagem são os aspectos que compõem a vivência escolar das crianças, ou seja, a relação que as crianças estabelecem com o meio e que dizem respeito às formas

como “[...] ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (Vigotski, 2018a, p. 77-78).

A vivência plena da escola mobiliza de forma indivisível aquilo que está no domínio do meio, ou seja, o que está fora da criança, com o repertório subjetivo materializado pela forma por meio das quais as situações são vivenciadas. Nesse quesito, as crianças migrantes haitianas demonstram muita resiliência, o que implicou a seguinte constatação: se, por um lado, a escola oferece uma série de dificuldades à criança haitiana, por outro, a sua presença mobiliza a escola, convidando-a a repensar as dimensões da escolarização.

Os estudantes haitianos provocam a escola a romper com o paradigma da colonialidade, que se manifesta nas escolhas dos conteúdos, na estética e nas metodologias empregadas na produção de saberes e nos modos de socialização. Em conjunto, esses fatores formam a mentalidade da comunidade escolar, seus discursos e práticas. Tendo isso em vista, a presença das crianças haitianas impõe desafios (em todas as dimensões) que devem ser vencidos para que o direito à educação como direito humano e com justiça educacional aconteça.

## 6.1 ACOLHIMENTO

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (Freire, 2020, p. 117-118).

A palavra ‘acolhimento’ deriva do verbo acolher, que tem origem no latim *acolligere*. De acordo com Priberam, dicionário *on-line* de português, relaciona-se ao ato de dar ou receber refúgio, abrigo ou proteção; dar ou receber hospedagem; **receber junto de si**, entre outras acepções. O uso do termo é frequente nos campos das migrações internacionais e da saúde, no entanto tem ganhado ressonância nos estudos relacionados à educação (Motta, 2014).

Outrossim, o conceito de acolhimento está presente no campo da Assistência Social, área responsável pelo Acolhimento Institucional, serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social, cujo objetivo principal é promover o acolhimento de famílias ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, a fim de garantir sua proteção integral.

A terminologia também não é estranha às instituições de Educação Infantil, uma vez que a noção está intimamente relacionada ao binômio educar e cuidar, instituído pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009).

Posteriormente, a Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, que fixa as diretrizes para a Educação Básica (Brasil, 2010), recuperou o conceito de acolhimento dirigido à Educação Infantil, estendendo-o a todas as etapas da Educação Básica, ao enfatizar que

A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a **superação do rito escolar**, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, **acolhimento** e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (Brasil, 2010, Art. 11, grifos meus).

O CNE também reafirmou o compromisso com a indissociabilidade entre o cuidado e educação no Ensino Fundamental, atitudes indispensáveis para o acolhimento e a inclusão de todos os estudantes. Esse entendimento pode ser verificado nos artigos 22 e 23 da Resolução nº 7/2010, que ratificou a ideia de que:

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma **cultura escolar acolhedora** e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, **o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola**, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. (Brasil, 2010a, grifos meus).

Os debates sobre educação inclusiva introduzidos pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) reverberaram nos pareceres e resoluções emitidas pelo CNE, sugerindo um paradigma de educação que pudesse incluir todos(as). Mesmo assim, o MEC se manteve omissivo em relação à educação de migrantes. Essa ausência fez com que alguns sistemas de ensino se esforçassem para fornecer orientações à comunidade escolar.



Tomo aqui como exemplo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), que, a partir das demandas propostas pelo Comitê Estadual de Refugiados (CER) e da Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania (SJDC), produziu o documento orientador *Estudantes imigrantes: acolhimento* (São Paulo, 2018) organizado pelo Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), do Centro de Atendimento Especializado (Caesp) da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), com a participação de ONGs (ACNUR, Cáritas, I Know My Rights – IKMR, Centro de Apoio Pastoral do Migrante – Cami, Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante – CDHIC). Entre as contribuições do material, interessa-nos a definição de acolhimento, entendido como

[...] uma **ação pedagógica intencional, organizada e estruturada**, uma vez que na escola convivem pessoas que possuem diferentes trajetórias pessoais e culturais e este é o momento para refletirmos sobre essas **diferenças** para criarmos relações sociais saudáveis e justas. É de responsabilidade de toda a **comunidade escolar**, contudo, a equipe gestora tem um papel relevante na organização da escola e na promoção de uma Cultura de Paz que prime pelo **acolhimento dos estudantes**. (São Paulo, 2018, p. 8, grifos meus).

Essa conceituação retira a capacidade de acolhimento da esfera individual, tornando-o um compromisso ético-pedagógico. Sabe aquela situação em que a gente tem um problema com um determinado serviço e ‘dá sorte’ de ser bem atendido? Ou quando explicamos nossa demanda a alguém se esforça para nos ajudar? Pois então, ao definir acolhimento como ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, a SEE/SP incorpora o ato de acolher como uma prática profissional qualificada de responsabilidade de toda a comunidade escolar. Essa noção vai ao encontro da definição expressa pelo Ministério da Saúde, para o qual

Acolhimento é uma diretriz da Política Nacional de Humanização (PNH), que **não tem local nem hora certa para acontecer, nem um profissional específico para fazê-lo**: faz parte de todos os encontros do serviço de saúde. **O acolhimento é uma postura ética** que implica na **escuta** do usuário em suas queixas, no reconhecimento do seu protagonismo no processo de saúde e adoecimento, e na responsabilização pela resolução, com ativação de redes de compartilhamento de saberes. **Acolher é um compromisso** de resposta às necessidades dos cidadãos que procuram os serviços de saúde. (BRASIL, 2008a, grifos meus).

Assim como a definição formulada pela SEE/SP, o entendimento manifestado pelo Ministério da Saúde também demonstra a preocupação de que o acolhimento

seja compreendido como uma atitude profissional consciente. Essa ideia é tratada de forma mais direta na cartilha *Humaniza SUS* (2013), iniciativa da Política Nacional de Humanização (PNH), na qual consta que:

Acolher é **reconhecer o que o outro traz** como legítima e singular necessidade de saúde. O acolhimento deve comparecer e sustentar a relação entre equipes/serviços e usuários/ populações. Como valor das práticas de saúde, **o acolhimento é construído de forma coletiva**, a partir da análise dos processos de trabalho e tem como objetivo a construção de relações de confiança, compromisso e vínculo entre as equipes/serviços, trabalhador/equipes e usuário com sua rede socioafetiva.

Além do entendimento sobre acolhimento como uma ação profissional consciente e qualificada, a PNH adverte sobre a sua imprevisibilidade, pois **não tem local nem hora certa para acontecer, nem um profissional específico para executá-lo**, realçando o pressuposto de que todos devem estar aptos a fazê-lo. Por fim, associa-o a um compromisso ético do coletivo, que envolve a escuta e o reconhecimento do outro.

Nessa perspectiva, três aspectos devem ser considerados: o acolhimento como ação individual, o acolhimento como ação institucional e o acolhimento como compromisso coletivo fundado na ética do cuidado mútuo. Nesse caso, o cuidado “[...] representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (Boff, 2008, p. 33).

As concepções de acolhimento apresentadas possibilitaram a identificação desse aspecto como uma dimensão imperativa do processo de escolarização de crianças migrantes. Esse arcabouço conceitual ancorou a definição adotada neste trabalho, para o qual **o acolhimento é um sistema integrado de atitudes éticas, que envolve respeito, escuta, empatia e solidariedade, realizado por toda a comunidade escolar, ao longo de todo o processo de escolarização, visando ao estabelecimento de um ambiente pedagógico acolhedor, propício ao compartilhamento de afetos, de saberes e de práticas que viabilizam a formação de vínculos e do sentimento de pertencimento.**

### 6.1.1 O acolhimento na escola

É sabido que, no Brasil, a história da escola e sua materialidade enquanto produto da sociedade e produtora de discursos e práticas não foram modeladas na base do cuidado. É possível afirmar que a ruptura das relações afetivas de respeito, empatia e afeto ou o não reconhecimento do outro como igual em direitos legitimaram as violências e opressões produzidas e reproduzidas no cotidiano dos bancos escolares (Freitas, 2016; Freitas; Kuhlmann Jr., 2002; Rizzini; Pilotti, 2011; Narodowski, 2001).

No entanto, algumas mudanças têm sido propostas, sobretudo nos termos da lei e das teorias pedagógicas. Exemplo disso é o vasto arcabouço normativo nacional e internacional acerca da educação e os escritos sobre pedagogia, com destaque para o rico manancial teórico-prático produzido por Paulo Freire, em confronto com a educação bancária, desumana e violenta. Em se tratando dos estudantes migrantes, ideias de acolhimento e humanização – embora ausentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola – circularam nos discursos das profissionais do IEE, como na fala de Dália, supervisora educacional, que nos contou o seguinte:

*Eu não vou mentir dizendo que a gente tem um vasto conhecimento, que a gente não tem, tá? A gente **tenta acolher** essa criança da melhor maneira possível, né? Buscando algumas **informações**, buscando alguém que já tenha um entendimento. Por exemplo, a Rosa sempre passa pra nós: - “A Bruna falou isso, a Bruna falou aquilo, a Bruna veio aqui”.*

*Tem um pessoal que já veio dar palestra aqui, tá? Um grupo que veio pela Bruna em uma parada pedagógica, para falar sobre como trabalhar com essa criança, como a gente deve acolher essa criança. Porque, às vezes, por nós sermos latinos, a gente sufoca, né? Então **nós temos que respeitar**. Nós temos aqui o Mohamed, ele não gosta de beijo, ele limpa, ele faz que não. Então, essa criança, **a gente tem que ter um olhar diferente**, porque eu não preciso sufocar ela, né? É, eu não preciso beijar, abraçar, ninguém beija ninguém se não quer, né? Não abraça ninguém se a pessoa não quer. A gente tem que ter o respeito (Dália).*

Dália é uma professora experiente, com anos de atuação nos Anos Iniciais e formação na área de Educação Especial. A sua sapiência fez com que fosse convidada a assumir a função de orientadora educacional, executada com confiança e seriedade. Foi uma figura importante durante minha estadia na escola; mostrou-se

sempre disponível para me ajudar, respondendo com celeridade às demandas de pesquisa.

Dentre os aspectos abordados por ela, destaco: a consciência sobre o pouco conhecimento acerca das crianças migrantes; a aceitação de ajuda externa à escola; o reconhecimento das diferenças culturais; e o respeito como diretriz pedagógica.

Como dito anteriormente, o IEE tem tradição no recebimento de crianças migrantes, e essa presença gerou conhecimentos práticos que possibilitaram à equipe escolar criar um ‘protocolo de acolhimento’, que não está escrito, mas se explícita na forma de atuação da gestão escolar.

Quando Dália reconhece que a equipe não possui grande conhecimento acerca da questão, mas que tenta acolher, ela se coloca disponível, abrindo espaço para que o novo se apresente. Ela se arrisca. Na perspectiva freiriana, “a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo [...]” (Freire, 2020, p 36), faz parte de uma prática pedagógica democrática.

Ao buscar informações acerca da criança e aceitar ajuda de outras instituições (no caso, os serviços prestados por Bruna Kadlez, presidente da ONG Círculos de Hospitalidade), a escola amplifica sua potência para o acolhimento. Ademais, está em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 1/2020, que recomenda o trabalho de equipes multidisciplinares.<sup>96</sup> Como mencionado no documento orientador para acolhimento a migrantes SEE/SP (São Paulo, 2018), o professor não precisa conhecer a fundo as línguas de todas os estudantes migrantes, mas deve se mostrar aberto em conhecê-las, para criar situações de aproximação.

Dália revela a preocupação em saber mais sobre os hábitos culturais das crianças migrantes e, por meio dessa atitude, demonstra respeito às diferenças, aspecto fundamental em qualquer situação numa sociedade democrática. Suas falas estão em consonância com o pensamento de Rosa, a diretora, nas palavras de alguns pais: a alma da escola. Quando lhe perguntei sobre seu primeiro contato com as crianças migrantes, respondeu:

---

<sup>96</sup> Bruna atuou na escola como uma mediadora cultural e intérprete, além de dar dicas para o acolhimento e orientações às professoras acerca do acolhimento de crianças sírias. Não há dúvidas quanto a legitimidade de seu trabalho, entretanto sua presença marcante denuncia a ausência total do Estado e de políticas que favoreçam o acolhimento de crianças migrantes. Observa-se também a ausência de parcerias com as faculdades de educação da região. A palestra à qual se refere Dália foi realizada por estagiárias do curso de Psicologia da UFSC, que cumpriam uma atividade de extensão ligada ao Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC) da UFSC. A parte da palestra voltada à aprendizagem foi orientada por mim, por sugestão da Bruna Kadlez.

*Foi aqui, como gestora da escola, que veio o auge, né? Dessas crianças também na escola. E isso começou a me trazer **um olhar diferenciado**, porque elas chegavam muito perdidas, com o olhar pedindo ajuda. [...] Eu sei que a questão teórica é muito importante, não tiro isso em nenhum momento, mas a questão afetiva fala mais alto, né? **Eu acho que, pra qualquer um aprender, tem que ter estabelecido esse contato afetivo com a pessoa**. Porque, pode ter o melhor pedagogo, o melhor historiador, o melhor teórico, mas, se não tiver uma relação de afeto entre as pessoas, eu acredito que há uma falha nesse processo. Então, eu comecei a ter um olhar diferenciado. [...] **Como para qualquer criança**. Tenho **um vínculo** muito forte com as crianças, né? São duas coisas que eu luto nessa vida: pelas crianças e pelos animais. **Então, estarei sempre numa briga onde tiver, não importa com quem, né?** E então, quando os imigrantes começaram a chegar aqui, com aquele olhar meio perdido, **com muitas dificuldades, não só na aprendizagem, na questão da língua e na questão financeira também**, a gente começou a **organizar a escola de uma outra forma**. Vamos buscar o que que a gente pode trazer pra esses alunos dentro da escola? Então a gente procurou sempre colocar essas crianças com a **uma professora mais afetiva, mais acolhedora e colocar sempre nesse grupo um outro colega que também fosse imigrante**. Trazer essa **família pra dentro da escola, procurar conhecer a história de vida dessa família, né? Inserir no grupo, buscar quem é o grupo que dá o apoio pra essa família fora da escola**. Então a gente procurou organizar a escola sim, né? Além de **nomear os locais da escola, banheiro, refeitório, dentro da linguagem deles, dentro do idioma deles, né?** Então isso a gente procurou sempre organizar dentro da escola, mas a questão afetiva pra mim ainda é muito forte. (Rosa).*

Não há um regimento escolar escrito, porém Rosa encarna o protocolo de acolhimento da EDA. O trecho da entrevista apresentado revela o princípio, a diretriz e as estratégias que orientam a acolhida dos estudantes migrantes. Nessa perspectiva, o reconhecimento da diferença como princípio fundamental pode ser observado quando Rosa afirma: “[...] eu comecei a ter um olhar diferenciado. [...] *Como para qualquer criança*” – argumento em total sintonia com o pensamento de Dália quando enfatiza: “a gente tem que ter um olhar diferente”.

As afirmativas consideram a diferença como diversidade humana (Connor, 2014), negando as visões homogeneizantes que circulam em torno da categoria ‘aluno’ (Sacristán, 2005). Por esse ponto de vista, o reconhecimento da diferença na escola é a condição fundamental para que sejam garantidas aos(às) estudantes oportunidades equitativas para o exercício da aprendizagem.

[...] ao ser combinado com o princípio da diferença, respeitando a prioridade lexical, estabelece maiores benefícios educacionais aos que estão socialmente menos bem colocados no esquema social,

reforçando nos indivíduos, principalmente, o bem primário do autorrespeito, ou seja, a autoestima. (Rohling; Valle, 2016,p.398).

A inferência feita por Rohling e Valle (2016) indica que o princípio da diferença interfere de maneira positiva na formação do autorrespeito e da autoestima. Do ponto de vista do acolhimento de crianças migrantes, a diferenciação é uma janela que se abre para a formação da identidade, que ocorre em oposição aos 'outros' da escola. Embora se construa por meio da diferenciação (Woodward, 2014), a diferença não pode ser um critério para valorização e aprofundamento das desigualdades. O axioma é simples: nem mais nem menos, apenas diferente.

Feitas as considerações sobre o princípio, a diretriz utilizada por Rosa é o afeto, que se manifesta na capacidade das educadoras em formarem vínculos de empatia e respeito com as crianças. De acordo com ela,

*[...] pra qualquer um aprender tem que ter estabelecido esse contato afetivo com a pessoa. Porque pode ter o melhor pedagogo, o melhor historiador, o melhor teórico, mas se não tiver uma relação de afeto entre as pessoas, eu acredito que há uma falha nesse processo. (Rosa).*

Rosa é crítica à formação das novas gerações de professoras, intitulada por ela de “*compromisso mínimo*”. Porém, apesar de reconhecer o valor da teoria, destaca o afeto como o elo que viabiliza a aprendizagem. Sua premissa vai ao encontro do pressuposto freiriano de que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (Freire, 2020, p. 138). Nos mesmos moldes que Freire, para Rosa, querer bem é uma maneira de legitimar o seu compromisso com os(as) estudantes.

As estratégias encontradas para o acolhimento envolvem: colocar a criança com uma professora mais acolhedora; inserir a criança migrante em uma sala que tenha outra criança da mesma nacionalidade; aproximar as famílias da escola; conhecer a história de vida dessa família, identificar as redes de apoio e nomear locais com placas no idioma do país de origem da criança.

Os métodos empregados por Rosa são resultados de uma série de tentativas, erros e acertos na busca pela qualidade do acolhimento, entretanto estão cercados de dificuldades, como ela mesma afirma:

*A gente procura atender a criança colocando-a com uma professora que é mais afetiva, mas tem momentos que não dá, né? [...] Porque senão vou aglomerar aquela turma enquanto a outra [pausa]. Então,*

*tem que colocar ali pra gente poder cutucar, tirar essa pessoa do conforto, da zona de conforto. (Rosa).*

Ao designar as professoras mais afetivas para realizar o acolhimento da criança, Rosa demonstra estar atenta às relações estabelecidas na escola, além de reconhecer os limites e as potencialidades individuais de cada profissional. Seu olhar apurado fez com que ela atribuisse duas classes com migrantes à Margarida, professora admitida em caráter temporário (ACT) e regente da turma de segundo ano, na qual estava matriculado Youbens. Durante a entrevista, Margarida se definiu assim:

*E eu sou feita de amor, eu acredito na educação, eu acredito que a educação muda pessoas [...], eu acredito que a base da educação é o amor, eu acredito que, quando você olha pra uma criança, você não consegue ensinar sem antes você amá-la. Não consegue. Você tem antes de você chegar à cabeça de uma criança, você precisa chegar ao coração pra depois você chegar aqui (aponta para a cabeça). Se hoje em dia eu consigo conversar com o estrangeiro, me colocar no lugar do estrangeiro, porque eu já fui estrangeira [...] já fui estrangeira em Santa Catarina, eu sou o estrangeira em Santa Catarina, mas hoje eu sei que aqui é o meu lugar, que eu estou no lugar certo, estou fazendo o que é certo, entendeu? (Margarida).*

A forma como Margarida se define a coloca numa situação de abertura para o outro, com o qual busca estabelecer uma relação de afeto. Essa disponibilidade permite que ela exercite a empatia não apenas como qualidade pessoal mas também como parte de seu compromisso ético com os(as) educandos(as).

*[...] quando eu te falo que eu sou feita de amor, porque eu consigo me colocar do outro lado [...], no lugar daquele aluno e o porquê que ele não consegue [...]. Por que ele não está aprendendo? E aí eu vou naquele foco e a gente resolve aquele problema, porque eu entendo o que ele está passando. A gente consegue fazer isso porque esse trabalho, esse olhar é o importar-se, é o querer melhorar, é o querer que a pessoa cresça e que ela se sinta acolhida e que ela entenda que ela não está só. (Margarida).*

Margarida chama de amor sua capacidade de deixar-se enlaçar pelo outro, compartilhando com ele afeto, cuidado e atenção. Essa prática não está desconectada de sua busca pelos conhecimentos científicos, pois ela continua se qualificando profissionalmente. Em nosso contato mais recente, contou-me que havia iniciado a Especialização em Educação Profissional e Tecnológica e que o trabalho final seria uma espécie de preparação para o mestrado.

Margarida não é a regra, tampouco a exceção – outras professoras se mostraram comprometidas com as crianças e com o trabalho na escola, demonstrando que Rosa não está sozinha.<sup>97</sup> Porém, nem tudo são flores: ao ‘cutucar’ as professoras menos disponíveis, ela cria uma situação de desconforto.

Essa provocação, não no sentido de desacato, mas de estímulo à mudança de comportamento, gera percepções distintas: há quem se queixe, porque rosas têm espinhos, ou se alegre, porque os espinhos têm rosas. O fato é: a construção de uma cultura escolar<sup>98</sup> acolhedora e verdadeiramente inclusiva não ocorre sem conflitos. Rosa sabe disso e por isso mantém “a ética da luta e a boniteza da briga” (Freire, 2020a, p. 70).

Também tem como estratégia facilitar a inclusão da criança migrante inserindo-a em uma sala que tenha outra criança da mesma nacionalidade. A ideia é fazer com que atuem em colaboração e encontrem similaridades, aspecto facilitado pela língua. A parceria entre crianças conterrâneas pode evoluir para uma relação de afeto e, quiçá, dar início a uma bela e longa relação de amizade. Juntas, as crianças podem encontrar uma na outra o apoio para lidar com situações-limite; a criança que tem maior domínio da língua portuguesa pode atuar como tradutora e mediar a formação de vínculos com as demais crianças. Esse método contempla tanto o acolhimento quanto a socialização.

Aproximar as famílias da escola e conhecer suas histórias são estratégias superimportantes para a construção de laços de confiança e de pertencimento, porém difíceis de realizar, porque requerem disponibilidade de horário por parte das famílias, em sua maioria formada por trabalhadores(as) com longas jornadas de trabalho. A comunicação também pode ser um entrave, principalmente quando os familiares não

---

<sup>97</sup> A formação docente foi uma temática que apareceu tanto na fala das gestoras quanto nas conversas que tive com as professoras da escola. Embora a importância da pauta seja consenso, faltam condições materiais para que essa ação se concretize, como, por exemplo, tempo disponível para pesquisa e salários dignos. Todas as professoras entrevistadas possuíam jornada de 40 horas semanais cumpridas em sala de aula. No dia 29 de dezembro de 2021, foi expedido o Decreto n° 1.659 regulamentando o cumprimento da hora-atividade nas unidades escolares da rede pública estadual. De acordo com o texto, um terço da carga horária das professoras deverá ser destinado para atividades complementares à docência, do qual 50% devem ser cumpridos na escola. “O objetivo da regulamentação é propiciar uma maior qualificação ao trabalho docente, beneficiando e impactando positivamente o trabalho educacional. A nova normativa considera que a formação continuada do professor é requisito para uma educação qualificada e diferenciada”. (Santa Catarina, 2023).

<sup>98</sup> Cultura escolar é aqui compreendido como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (Dominique, 2001).



dominam a língua portuguesa. Nesse caso, conhecer e estabelecer relações com a rede de apoio ajuda no entendimento entre ambos.

Nomear espaços da escola é uma estratégia válida para a orientação no espaço da escola, sobretudo para os adultos leitores e para as crianças já alfabetizadas. No entanto, é necessário também que bilhetes e informativos circulem nas diferentes línguas, pelo menos até que se tenha certeza de que a língua portuguesa está sendo compreendida pela família. Essa ação deve estar sempre aliada à comunicação verbal, porque nem sempre os pais e as mães têm domínio da língua escrita de seus países de origem.

De um modo geral, as percepções das famílias sobre o acolhimento são muito positivas. As entrevistadas relataram ter sido bem recebidas e disseram estabelecer boas relações com a escola e com as professoras de seus filhos e de suas filhas. A mãe de uma criança brasileira disse que Rosa é a alma da escola. Quando lhe contei sobre sua fama, ela abriu um discreto sorriso: *“Eu faço o que posso, gostaria de fazer mais”*.

Fiquei por um tempo pensando sobre a ideia de a escola ter uma alma. Em todas as instituições em que trabalhei, havia alguém que ‘encarnava’ esse papel. Encarnar no sentido de trazer para o ambiente a humanidade necessária para transformar tijolo em afeto. Ser a alma da escola significa transmitir e contagiar os que estão em volta com os princípios que orientam a convivência e o funcionamento do lugar – geralmente, essa posição é ocupada por uma pessoa ‘velha de casa’. Rosa faz isso. E o faz não apenas por ser a alma da escola, mas porque a escola é, de um certo modo, sua própria vida.

Ela vem tornando-se a alma da escola há cerca de 40 anos, desde que, ainda menina, tornou-se aluna do curso de Magistério, depois formou-se professora, cursou Pedagogia e quase há uma década é diretora da escola. Há professoras que a consideram austera demais. Rosa se explica:

*Essas quatro horas que a criança está aqui têm que ser as melhores horas da sua vida, pra que, no dia seguinte, ela tenha vontade de voltar. É isso que eu gostaria que a minha escola fosse, que hoje ela fosse a melhor do que ontem e amanhã, seja o dia de amanhã, seja melhor do que o dia de hoje. Isso eu sei que ainda não consegui.*  
(Rosa).

Entre as dificuldades apontadas por Rosa estão questões relativas à aprendizagem, à condição financeira da família e à língua. Os aspectos econômicos

e financeiros dos migrantes foram abordados nos capítulos anteriores, a temática da aprendizagem será tratada mais adiante. Portanto, neste momento, detenho-me na temática da língua.

Comumente, nos estudos que relacionam educação e migração a língua é apontada como uma barreira em potencial. Esse aspecto foi reconhecido pela Resolução CNE/CEB n° 1/2020, na qual se recomenda o uso da língua portuguesa como língua de acolhimento e a aplicação de provas de avaliação/classificação na língua materna do estudante.

A expressão “português como a língua de acolhimento” (PLAc) surgiu em Portugal, a partir dos anos 2000, com o aumento do fluxo migratório para o país. Essa modalidade de ensino tem foco na aprendizagem dos migrantes, visando à melhoria da qualidade de vida e inserção destes na sociedade de acolhimento (Grosso, 2010).

O PLAc passou a ser empregado no Brasil com a chegada dos haitianos e ganhou maior destaque com a vinda dos venezuelanos. Dentre outros aspectos, diferencia-se do português como língua estrangeira (PLE) porque deve levar em consideração as trajetórias dos estudantes migrantes e refugiados (Fontana *et al.*, 2022).

O conceito de língua materna, apesar de sugestivo, não diz respeito apenas à língua falada pela mãe. A definição abrange a língua aprendida com os pais e as mães e utilizada para a comunicação em casa, geralmente equivale à língua utilizada pela comunidade em que se está inserido. Porém, nos casos em que a língua falada pela família difere da língua falada na comunidade, ou quando os pais e as mães se comunicam em línguas maternas diferentes, configura-se o bilinguismo – situação em que o indivíduo aprende ao mesmo tempo mais de uma língua (Fontana *et al.*, 2022).

A ideia expressa pela Resolução CEB/CNE n° 1/2020 acerca da realização das provas de avaliação/classificação na língua materna do estudante respeita os aspectos sociolinguísticos e culturais dos migrantes, permitindo que estes se expressem e demonstrem seus conhecimentos na língua de origem. Contudo, essa orientação está muito distante do que ocorre nas escolas no momento da matrícula, dada a falta de profissionais que possam fazer a mediação cultural ou a tradução do material de forma qualificada.

São muitos aspectos a serem enfrentados para que o acolhimento aos(as) estudantes aconteça de uma maneira que contemple o direito pleno à educação. Não obstante isso, estudos já produzidos e experiências desenvolvidas em outros setores

da sociedade, como no campo da saúde, mostram-nos um leque de possibilidades em que podemos nos inspirar.<sup>99</sup>

## 6.2 SOCIALIZAÇÃO

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças. (Freire, 2020a, p. 216).

Nossas primeiras formas de socialização acontecem antes de chegarmos à escola. Na família, na igreja, nas áreas de lazer ou em instituições de acolhimento, as crianças são informadas sobre o funcionamento do meio em que estão inseridas. Com o desenvolvimento, o mundo se alarga. Novas habilidades vão sendo descobertas, anunciando um tempo de conquistas, avanços, recuos, assimilação e elaboração das normas da cultura.

Um ambiente favorável vai propiciar à criança situações de aprendizagem que lhes permitam avançar em seu desenvolvimento e alçar novas formas de pensamento e de linguagem, por meio dos quais poderá colocar-se no mundo e com o mundo. Contudo, Vigotski (2018) nos alerta para o fato de que o meio, por si só, não é suficiente para que possamos dar a largada rumo à longa jornada de tornar-nos gente. Além disso, deve-se considerar a **relação** que a criança estabelece com o meio.

Portanto, o meio em si não é suficiente para determinar o desenvolvimento psicológico e da personalidade consciente da criança; seu desenvolvimento posterior

---

<sup>99</sup> Ouvi o episódio *Pelos seus olhos* (n° 37 de 03/08/23) do *podcast Rádio Novelo Apresenta*. O *podcast* traz histórias curiosas contadas por pessoas comuns. Geralmente, cada episódio possui uma temática e duas histórias, que se conectam por similaridade com o tema. Fiquei especialmente surpresa com o episódio n° 37, porque tratou a 'questão do olhar' por duas perspectivas que me interessam e que compõem minha área de atuação. No primeiro ato, foi apresentada a história de Lucca, um rapaz com Síndrome de Usher, que, de um modo geral, manifesta-se pela perda progressiva da audição, associada à perda da visão; no segundo ato, foi apresentada a história de Rita Buttes, terapeuta ocupacional do Rio Grande do Sul que implantou o serviço de Saúde do Imigrante. Rita colocou a questão da língua e das barreiras vividas pelos migrantes para ter o acesso à saúde. Como estratégia, começou com um grupo de voluntários que atuavam como mediadores culturais. Ao longo do tempo, percebeu que o ideal era a contratação de profissionais para esse fim. Hoje a área coordenada por Rita conta com quatro mediadores. Estava escrevendo essa seção quando tomei conhecimento da ação de Rita Buttes, o que me deixou muito animada com a possibilidade de termos mediadores contratados nos serviços de educação, como parte de uma política de educação de migrantes. O episódio pode ser ouvido através do link: <https://radionovelo.com.br/originais/apresenta/pelos-seus-olhos/>. Acesso em: 11 set. 2023.

é uma síntese dos elementos presentes no meio e os sentidos que atribui a eles por meio de sua vivência.

[...] Vivência é uma unidade na qual se representa de **modo indivisível**, por um lado, o meio, **o que se vivencia** – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, **como eu vivencio isso**. [...] Dessa forma sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso **fazer a análise do ponto de vista de suas vivências** porque, como disse, nelas são levadas em conta as **particularidades pessoais** que participaram da definição da relação da criança com uma determinada situação. (Vigotski, 2018, p.78 grifos meus).

O conceito de vivência elaborado por Vigotski (2018) nos dá pistas para pensar uma escolarização das crianças migrantes que considere a história, os conhecimentos prévios e as peculiaridades em termos de desenvolvimento, sem o emprego de estereótipos, facilitando assim, formas saudáveis de socialização.

Nesta perspectiva, a socialização foi eleita a segunda dimensão da escolarização das crianças migrantes e, juntamente com as práticas de acolhimento, pode promover um processo de inserção escolar mais gentil e solidário, não apenas para as crianças migrantes, mas também para todas as crianças que estão ingressando na escola.

Convém ressaltar que o conceito de socialização infantil utilizado nesta tese também se associa à Sociologia da Infância, na qual as crianças são atores sociais e produtoras de cultura (Coutinho, 2009), sujeitos ativos e produtores de significações (Siqueira, 2011). Nessa perspectiva, socialização é aqui concebida como **a interação entre crianças e adultos, produtores e reprodutores de cultura e significações**.

Em virtude disto, minha proposta inicial de pesquisa tinha a expectativa de observar as atividades lúdicas e as relações que as crianças migrantes estabeleciam com as outras crianças, longe dos olhos vigilantes e das interferências dos adultos. Meu plano era tentar identificar atitudes e padrões que me ajudassem a entender os modos de relacionamento, as negociações e as formas como as crianças migrantes aprendem, ensinam e afirmam ou não suas identidades e diferenças.

Não obstante, fui surpreendida pelo imponderável da vida real. A pandemia de Covid-19 alterou profundamente meu planejamento de pesquisa. Com a adoção das medidas de enfrentamento, as brincadeiras foram suspensas e o metro e meio de

distanciamento repeliu as trocas de afagos, de farpas e também os comentários feitos ao pé do ouvido. Diante disso, voltei-me para outro aspecto relativo à concepção da criança como ator social: “[...] a indicação de que essa condição precisa estar atenta às relações sociais que são produzidas entre crianças-adultos em seus processos de socialização” (Siqueira, 2011, p. 79).

Motivada por esse princípio, segui com as observações, entretanto a ausência de interação entre as crianças havia deixado um buraco, uma espécie de vazio. Como diz minha mãe: não adianta chorar pelo o leite derramado. Eu precisava encontrar um jeito de saber o que as crianças pensavam, quais suas preferências, brincadeiras e desgostos. Era necessário me aproximar delas de alguma maneira.

Lembrei-me de um instrumento utilizado para identificação de altas habilidades e superdotação desenvolvido por Freitas e Pérez (2012) e criei um pequeno questionário. Ainda que frustrada por não ter tido a oportunidade de ver as crianças brincando e interagindo entre si, pude ter uma breve noção sobre suas percepções acerca umas das outras, de seus pares e dos efeitos da socialização na formação de suas mentalidades.

### **6.2.1 Segundo ano: “nem tudo que reluz é ouro”**

A turma do segundo ano tinha 19 crianças, sendo 17 brasileiras e duas migrantes, entre as quais Youbens. Dessas, 12 são meninas e 5 são meninos, de acordo com o sexo atribuído no nascimento. A maioria possui características fenotípicas pertencentes ao grupo de pretos e pardos, três crianças apresentam características indígenas, e apenas três meninas são brancas. Em se tratando de aprendizagem, possuem perfil bastante heterogêneo, porém não há muita discrepância nos níveis atuais de desenvolvimento.

Na turma, há uma criança com deficiência, a qual é acompanhada por uma segunda professora. Sempre posicionada no fundo da sala, Nádia é franzina, usa tampão em um dos olhos e fala muito baixinho. Durante o período de observação, não

a vi envolvida em atividades coletivas ou incluída na dinâmica da aula. Igualmente fixada no fundo da sala estava a sua professora.<sup>100</sup>

Não me lembro de ter observado nenhum conflito entre as crianças; elas pareciam estar sempre em plena harmonia. Muito colaborativas e dispostas a aprender. O perfil geral do grupo sofreu algumas alterações com a mudança de docentes,<sup>101</sup> porém, aos poucos, foram formando um coletivo alegre, curioso e concentrado. Nesse sentido, a curiosidade e a concentração foram fatores que contribuíram muito durante a aplicação do questionário, que tinha como objetivo avaliar a percepção das crianças acerca de seus pares e dos vínculos já estabelecidos entre os(as) estudantes.

O questionário foi aplicado em meados de dezembro de 2021, e as crianças, apesar de todas as normas de distanciamento, já haviam criado vínculos e descoberto afinidades. No dia em que propus a atividade, estavam presentes 17 crianças, o ambiente da sala era de atenção e tranquilidade, todas foram muito colaborativas e cumpriram o sigilo pedido: pelo menos durante o tempo em que estiveram na sala, não foram ouvidos comentários ou protestos, exceto para que eu permitisse a escolha de mais de um colega para cada item do questionário – o que foi concedido.

#### *6.2.1.1 Possibilitar o brincar*

A literatura pedagógica descreve o brincar como uma atividade humana essencial ao desenvolvimento integral das crianças. Por meio do brincar, estas vão aprendendo noções da cultura, produzindo e reproduzindo aspectos culturais importantes para a aprendizagem e para a interação com o mundo (Wajskop 2001; Abramowicz; Wajskop, 2002; Moyles; Veronese, 2002; Brougère; Wajskop, 2010; Leontiev, 2017; Vigotski, 2021a;). Vigotski (2021, p. 231) nos ensina que “[...] na brincadeira são possíveis as maiores conquistas da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral”.

---

<sup>100</sup> A questão das segundas professoras escapa ao escopo deste trabalho, entretanto o lugar destinado às crianças com deficiência e às segundas professoras na sala de aula merece atenção: o fundo ou o canto da sala. Durante minha permanência na escola, poucas vezes vi as crianças com deficiência envolvidas nas atividades coletivas de maneira orgânica. Ao contrário, estavam sempre tuteladas pelas professoras de Educação Especial, como se não fizessem parte da turma.

<sup>101</sup> Quando iniciei a observação na sala de Youbens, havia uma professora substituta: Margarida. Pouco tempo depois, retornou Magnólia, que finalizou o ano letivo com as crianças.

Entretanto, com o (justo) intuito de proteção contra a Covid-19, os tempos e espaços para o brincar foram quase que abolidos da escola, com exceção das aulas de educação física, nas quais as professoras percebiam a necessidade das brincadeiras e da interação mais próximas entre as crianças. Nessas aulas, podia-se ver a felicidade, o brilho nos olhos e sorrisos que escapavam às amarras das máscaras de proteção.

No restante do tempo, as interações entre as crianças foram limitadas e, com isso, as possibilidades de socialização por meio das brincadeiras foram praticamente extintas do cotidiano escolar.<sup>102</sup> Sem a prática do brincar coletivo, os laços de afeto se deram quase que exclusivamente por meio das experiências de sala de aula, mediadas pela visão das professoras.

Esse aspecto se refletiu na escolha das crianças. Quando lhes pedi que indicassem os(as) três colegas de que mais gostavam, o afeto parece ter se restringido à admiração, pois as três crianças escolhidas pela turma foram aquelas que se destacavam diante dos conteúdos escolares.

Esse é o caso de Laura e Denis, ambos com desenvolvimento de escrita e leitura superior ao do grupo, concentrados e caprichosos na realização de atividades e solidários com os colegas. A dupla recebia muitos elogios, pois ambos representavam o modelo de bom/boa estudante.

A popularidade deles demonstrou que as crianças percebem e reproduzem as preferências dos adultos. Nesse quesito, Youbens não recebeu nenhuma indicação, apesar de ser muito amigo de Denis.

### *6.2.1.2 Oportunizar vínculos de amizade*

Desde muito tempo, a escola de perspectiva tradicional vem estimulando a formação de um comportamento estudantil baseado na lógica do mérito individual e limitando as possibilidades de aprendizagens e experiências entre pares durante as aulas. Em certa medida, impedir as conversas e a intimidade entre os(as) alunos(as) foi aspecto a ser perseguido por muitos(as) professores(as), cujo recurso empregado

---

<sup>102</sup> Mesmo que impedidas, as crianças sempre davam um jeito de brincar, mesmo que sozinhas em suas carteiras, quer fosse com um lápis ou com algum tipo de brinquedo levado na clandestinidade. Um movimento era suficiente para chamar a atenção de um colega, que ia se aproximando. Depois vinha outro e outro. De repente, para o desespero das professoras, havia se formado um 'bolinho' de crianças.

para dar cabo dessa questão era a separação de amigos(as), distanciando-os(as) na sala de aula ou, de maneira mais radical, trocando-os(as) de turma.

Muitas justificativas ainda são adotadas para que tal ato seja aceito como algo benéfico para os(as) próprios(as) alunos(as) ou para a turma de um modo geral – o que pode de fato ocorrer nos casos em que as amizades são visivelmente ruins (que trazem sofrimento ou que conduzem por caminhos destrutivos). Entretanto, a utilização desse recurso de disciplinamento, muitas vezes, serve muito mais como punição individual do que como algo pedagógica e coletivamente profícuo.

Diametralmente oposto, na escola de perspectiva inclusiva, o que se pretende é a formação de vínculos de afeto e o fortalecimento de laços de amizade e cooperação entre os(as) estudantes. Os vínculos também podem ser estabelecidos com objetos inanimados, tendo um significado particular para cada indivíduo (Pichon-Riviere, 2007, p. 31). Entretanto, o que nos interessa aqui são os vínculos de amizade estabelecidos entre as diferentes crianças.

Para Strully e Strully (1999, p. 169), “A amizade, antes de tudo é mágica, é mistério e milagre”. De acordo com os autores, deveria ser vista como um objetivo educacional, sem o qual é impossível estabelecer um ambiente verdadeiramente inclusivo. Levada ao pé da letra, a afirmativa coloca a amizade como um objetivo educacional impossível de se atingir. Mas não é desse tipo de amizade que estamos falando.

Strully e Strully (1999) reconhecem que vínculos de afeto não podem ser impostos, pois não se pode obrigar alguém a ser amigo de outro alguém, tampouco escapa às capacidades docentes aquilo que está posto no campo do mistério e do milagre – apesar de muitas professoras fazerem mágica – ao trabalharem em condições de muita precariedade e com o mínimo de recursos.

Não obstante, a escola pode criar condições que favoreçam as afeições – a amizade como práxis. Para tanto, precisa ter incorporado as noções de acolhimento, de comunidade e de inclusão. Acolhimento como postura ética; e comunidade como lugar para o compartilhamento de experiências comuns, lembrando que “O que a comunidade precisa fazer é abraçar as diferenças, em vez de evitá-las” (Strully; Strully, 1999, p. 178). Já a noção de inclusão está intimamente ligada ao acolhimento, coadunando-se com a proposição de “trazer o outro para junto de si”. Para os autores,

Inclusão significa o processo de criar um todo, de juntar todas as crianças e fazer com que todas aprendam juntas. Inclusão significa



ajudar a todas as pessoas (crianças e adultos a reconhecer e apreciar os dotes únicos que cada indivíduo traz para uma situação ou para a comunidade. (Strully; Strlly, 1999, p. 17).

Na sala do segundo ano, senti que as coisas funcionavam um pouco assim, e o fato de Pedro ter explicado o sentido do ditado “Não se deve julgar o livro pela capa” corroborou o discurso de Dália, de Rosa e de Margarida – a inclusão é um princípio da escola e, de tão falado, havia sido incorporado pelas crianças, ao ponto de elas saírem por aí repetindo ideias inclusivas.

No começo, na sala de Youbens, havia outro menino haitiano: Carlos, um menino que era visto como o mais inteligente e rápido do grupo. Apesar da permissão para pesquisa por parte do pai e da criança, ele acabou não participando, porque abandonou a escola nas primeiras semanas do retorno à presencialidade, um caso típico de evasão escolar – infelizmente, uma história com desfecho desconhecido.

Embora ele e Youbens se sentassem distantes: um na primeira carteira e o outro na última, observei interações entre eles durante a aula de educação física e, quando possível, na sala de aula. Além de conterrâneos, eram pretos retintos, e essas semelhanças não são meros detalhes.

Com a partida de Carlos, um novo movimento pôde ser observado: a aproximação entre Youbens e Denis – pardo, pequeno, franzino, cabelos lisos penteados e fixados com gel; esperto, cuidadoso e solidário. Se a afeição entre Youbens e Carlos nasceu por identificação, não tenho dúvidas de que a relação com Denis foi facilitada pela proximidade física. Denis sentava-se na carteira atrás da de Youbens, com quem mantinha conversas durante as aulas e a quem socorria diante das dificuldades com as lições de classe.

Houve reciprocidade na indicação do melhor amigo entre ambos. Entre outros fatores, isso demonstra que a colaboração pode ser um aspecto importante na formação de vínculos de amizade. Em se tratando de educação de migrantes, além da colaboração em sala de aula por meio de atividades em dupla, trio ou pequenos grupos, a escola pode facilitar a aproximação de estudantes da mesma nacionalidade criando oportunidades de encontros extraclasse.

A exemplo do que foi proposto por Stainback *et al.* (1999) para pessoas com deficiência, o acesso intencional a pessoas ou grupos que apresentam características similares e o incentivo à criação de clubes, círculos de amigos e grupos de interesse podem ser benéficos, contribuindo para a autoestima e o fortalecimento da

autoidentidade positiva das crianças migrantes. No caso das crianças menores, é possível sugerir oficinas de brinquedos e brincadeiras, culinária, roda de histórias e de cantigas tradicionais; para os maiores, oficinas de leitura, poesia, música.

Para os autores:

As oportunidades para esses grupos de interesse, de iniciativa dos alunos, podem estar disponíveis em todos os níveis de ensino, desde a pré-escola até o colégio. A ajuda de adultos pode ser requerida de várias maneiras. As escolas que apoiam grupos flexíveis orientados pelo interesse do aluno e compostos por membros que optam por estar ali possibilitam a ocorrência dos benefícios da autoidentidade. Nesse contexto, a escola assume o papel de proporcionar maneiras de os alunos conhecerem-se e interagirem com outros indivíduos com características similares às suas, se assim o desejarem. (Stainback *et al.*, 1999, p. 411).

Permitir que as crianças atuem em colaboração e encontrem similaridades umas nas outras é uma estratégia que possibilita a construção de vínculos de afeto e, quiçá, o começo de uma bela e longa relação de amizade, daquelas tão boas que parecem mágica.

### *6.2.1.3 Contrapor as noções de bom, belo e verdadeiro*

Quando pedi às crianças que indicassem o mais bonito da turma, elas demonstraram uma certa agitação; alguns sorriam, outros se mostraram envergonhados. Diante disso, a professora aproveitou para enfatizar que a beleza poderia ir além dos aspectos físicos, que existem outras formas de ver o belo e ainda que a beleza é algo muito particular – o que pode ser bonito para um pode não ser para o outro. De alguma maneira, o discurso as tranquilizou e, dentro do tempo estipulado, elas marcaram suas escolhas.

Algumas crianças indicaram a si próprias. Entretanto, Youbens foi incapaz de fazê-lo, e também não recebeu nenhum voto. Laura e Denis despontaram dentre os mais votados pelos colegas da sala e eleitos os mais bonitos da turma. Nesse caso, a análise poderia se encaminhar no sentido de discutir raça e representação, porém outras cinco crianças também não obtiveram nenhum voto, incluindo uma das três meninas brancas da turma. Além disso, outras crianças de pele escura receberam votos, além dos seus próprios, se fosse esse o caso. Obviamente, as questões de raça e representação estão presentes e serão discutidas mais a diante.

Neste momento, detenho-me na análise do impacto da reprodução da cultura escolar tradicional na formação da mentalidade dos(as) estudantes. Como sinalizado por Milstein e Mendes (2010), mesmo sem perceberem, os professores – por meio de seus olhares, sorrisos e gestos – transmitem às crianças um amplo e complexo repertório de signos e valores, que têm a ver com suas concepções pessoais e com as visões de mundo defendidas pela escola, materializando “[...] práticas e relações sociais como parte da reprodução do arbitrário cultural dominante” (Milstein; Mendes, 2010, p. 31).

Nesse contexto, as noções de bom, belo e verdadeiro reproduzidas pela escola ainda estão impregnadas pela lógica colonial (Mignolo, 2017; Quijano, 2009, 2005) e se manifestam incidindo diretamente sobre as formas do ser e do saber, de modo que qualquer cisão com os critérios estabelecidos como verdade configura desvio.

Além das influências da sociedade em que está inserida, a escola possui uma forma própria, ritmos e tempos nomeadamente escolares, vestuário e calendário especiais e também conceitos sobre higiene e estética muito bem definidos. Dessa forma, cria-se um padrão de aluno ideal a ser perseguido e, geralmente, alcançados primeiro por aqueles que estão alinhados com a concepção dominante de higiene no tocante às unhas, ao cabelo e ao uniforme e, em igual medida, no trato com o caderno e com o material escolar.

Esses aspectos podem ser entendidos como saberes pedagógicos acumulados que estão alinhados às expectativas de controle e docilização dos corpos (Foucault, 2008). De acordo com Mariano Narodowski (2001, p. 189), “A pedagogia moderna propõe um complexo dispositivo de aliança entre a instituição escolar e a família, capaz de estabelecer mecanismos de normalidade de fluxos do corpo infantil”. Nesse sentido, Denis e Laura cumprem com os pré-requisitos, possuem alto investimento por parte de suas famílias e, com isso, saem em vantagem em relação aos demais colegas, sobretudo no que se refere à incorporação do *ethos* escolar.

Perguntei à Margarida, a primeira professora da turma, sobre Laura:

*Ela é maravilhosa! [enfática]. Alfabetizada, lê bem, escreve corretamente, tem uma caligrafia bela, raciocínio lógico apurado e interpretação de texto coerente. Tem como hábito ler livros e desenhar, é extrovertida e educada.* (Margarida).

A descrição de Denis não ficou por menos:

*O Denis é o aluno que toda professora deveria ter. Extremamente organizado, alfabetizado, tem um raciocínio muito bom, interpretação de texto – a mãe dele ajuda muito ele e pega muito no pé dele. Talvez isso faça com que ele tenha um pouquinho de ansiedade, porque ele necessita de ser perfeito. Ele é perfeccionista, entendeu? Mas de todos os alunos lá da 21, ele era o melhor aluno, sempre foi. Caderno, tudo em dia, tudo muito bem feito, um menino muito legal, comportamento [pausa]. Tudo, entendeu? Denis é um aluno nota mil. (Margarida).*

O discurso sobre ambos os qualificou pela boa capacidade de organização, de compreensão e, pelo fato de estarem alfabetizados. A observação sobre o caderno e a caligrafia – símbolos de comprometimento e capricho de um bom estudante – recebeu destaque. A valorização das duas crianças, embora não tenha sido manifestada abertamente, imprimiu sobre as demais um modelo, subordinando o grupo ao padrão idealizado de ‘aluno bonito’. Sem qualquer coação, as crianças captaram as regras do jogo, daí a escolha de Denis e Laura em detrimento de si próprios ou de outros colegas que poderiam ser considerados belos, se atributos diferentes fossem incluídos no perfil do aluno ideal.

Como temos visto, os padrões limitam as possibilidades do ser e impactam diretamente na formação da mentalidade e da subjetividade dos estudantes, afetando tanto os que não se enquadram nos modelos ideais quanto os que precisam manter-se como exemplo. Esse é o caso de Denis, conforme narrado por Margarida.

Observemos que o critério das crianças para eleger o ‘colega bonito’ fundamentou-se no ideal de ‘aluno bonito’, reproduzido pela cultura escolar. Porém, as crianças perceberam que o conceito de bonito extravasa o campo dos saberes pedagógicos acumulados, incorporando também padrões de beleza exaltados pela sociedade. Para a turma do segundo ano, o conceito de bonito é uma somatória de atributos da cultura escolar e dos padrões exaltados socialmente.

Por isso, quando perguntadas sobre o aluno mais inteligente da turma, as crianças lembraram de Denis e Laura, mas ‘esqueceram’ de Luna, que, por sua vez, esqueceu de si própria. A afirmação deve-se ao fato de que Luna estava presente no dia do questionário e não ousou marcar a si como a mais inteligente da sala, mesmo tendo o rendimento escolar semelhante ao de Laura e Denis. Luna é tímida, tem um semblante sereno, é atenta, pensa e executa as atividades em silêncio, com rapidez e lê fluentemente. É a aluna mais alta da sala, é gorda, parda, tem os cabelos crespos

castanho claro. Em todas as vezes em que a vi, estava com o mesmo penteado: um coque atrás da cabeça, amarrado por um elástico.

Como já elucidado, não houve tempo para perguntar às crianças o porquê de suas escolhas, pois as respostas delas poderiam explicar muitas coisas e levar a outros debates. Eu sinto muito por isso. Gostaria de perguntar à Luna por que ela não marcou a si própria – sendo essa uma possibilidade consentida em todas as perguntas. Por que não reconheceu suas qualidades? Em busca de respostas, pedi à Margarida que me contasse algo sobre a menina:

*É uma boa aluna, sabe ler, é organizada, mas sofre por ter um tamanho fora do padrão da idade dela. A mãe [...] atrapalha o seu desenvolvimento em relação à sua autonomia e crescimento mental [muito mimada]. [...] É inteligente, não faz amizade fácil e nem faz questão, porém quando gosta é carinhosa. Tem uma boa educação. (Margarida).*

Para Goffman (2008), a sociedade cria meios para categorizar as pessoas criando identidades sociais de acordo com o grupo ao qual pertencem: as características corporais, os traços de caráter e a etnia ou a religião – os chamados estereótipos. Com base neles, estabelece-se a identidade social virtual, que diz respeito ao que o indivíduo deveria ser, bem como a identidade social real, aquilo que efetivamente é. Entre uma e outra pode haver discrepâncias, das quais emergem os estigmas. Goffman (2008) os define como uma linguagem de relações que faz referência a um atributo profundamente pejorativo. Nesse sentido, convém ressaltar que cada sociedade ou grupo estabelece os critérios de inclusão ou exclusão que resultam nos estigmas. Portanto, os atributos depreciativos eleitos são de base relacional e estão vinculados à ideia de desvio.

Reunidos, os dados de pesquisa<sup>103</sup> indicaram que o comportamento da menina pode estar relacionado à sua percepção de que está fora da norma – gorda, muito grande para idade, alta demais, cabelo crespo. Luna tem consciência dos possíveis estigmas que carrega, o que lhe torna desacreditada – na definição de Goffman (2008): quando o estigmatizado assume que sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente.

---

<sup>103</sup> Para esta análise foram considerados a descrição feita por Margarida, o resultado do questionário – no qual Luna não recebeu nenhum voto nos itens beleza e inteligência, embora tenha sido indicada por seis crianças como a mais querida da classe – e os meus dados do caderno de campo.

Entretanto, o principal não é a característica em si, mas os sentidos que o 'outro' confere a este atributo. Desse modo, em que medida o peso poderia encobrir a beleza e a inteligência de alguém, forjando uma identidade virtual incompatível com a realidade? Quais os instrumentos incutem no indivíduo a ideia de que ele é a materialização da imagem virtual atribuída pelo outro? Por que Luna pode ser considerada uma boa amiga e muito querida, mas não pode ser vista como bonita e inteligente?

Partindo do princípio de que as crianças operam com a regra, a resposta para as questões acima nos parece óbvia. Embora possamos perceber uma sensível mudança na aceitação da diferença, o culto à magreza tem sido uma característica marcante da sociedade moderna ocidental. A aversão pelos corpos gordos pode ser notada nos meios de comunicação de massa, nas propagandas publicitárias e no design de produtos e equipamentos, quer seja pela ausência de pessoas gordas, quer seja pela inadequação dos produtos aos diferentes corpos. Claude Fischler (1995, p. 71), antropólogo francês, argumenta que,

[...] através do nosso corpo, em especial, da nossa corpulência, passam significados sociais muito profundos. [...] Nosso corpo é um signo imediatamente interpretável por todos de nossa adesão ao vínculo social, de nossa adesão às regras da distribuição e da reciprocidade. Uma suspeita pesa, portanto, sobre os gordos. Mas se não podem emagrecer, eles têm uma possibilidade de se redimir dessa suspeita: precisam proceder a uma espécie de restituição simbólica, aceitando desempenhar os papéis sociais que se esperam deles.

Fischler (1995) aponta que a percepção sobre os corpos gordos é marcada por uma ambivalência, resumida em dois polos: o mal e o bom. Ao mal gordo cabe ser guloso, preguiçoso, devagar, sujo e feio, ao passo que o bom gordo é alegre, brincalhão, dotado ao convívio, bom amigo. Em todos os casos, o autor adverte: “[...] a classificação de um obeso na categoria positiva ou negativa resulta, sem dúvida, não de um traço particular, mas da relação entre os traços físicos e a imagem social da pessoa [...]” (Fischler, 1995, p.72). Ou seja, de estereótipos.<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> Hoje em dia, sabemos das relações entre sobrepeso e doenças cardiovasculares, diabetes, aumento da pressão arterial, dentre outras. Portanto, esse aspecto deve ser considerado um indicador para as ações de promoção da saúde. Entretanto, o fator peso não pode ser o manto que encobre características e qualidades que se coadunam a identidade social real das pessoas. Afinal de contas, não se pode julgar o livro pela capa.

De um modo geral, a existência de um padrão desejável de ser humano, mesmo que de maneira velada, influencia a percepção das crianças acerca do outro e de si próprias. Essa forma de opressão, nomeada por Pierre Bourdieu (1989) como violência simbólica, atua sobre elas causando a sujeição do eu em função do “outro ideal”. A adesão a esse padrão idealizado de corpo e comportamento estudantil também é prejudicial para a unidade do grupo, pois pode dividi-lo, criando uma segunda categoria: o aluno-problema (Freitas, 2011).

Em oposição a isso, o que se busca em uma escola de perspectiva inclusiva é justamente a quebra de paradigmas. Talvez, entre todas as belezas dessa concepção de escola, a noção mais fascinante seja o apreço pela diferença. O reconhecimento de que a igualdade se limita apenas aos direitos é preponderante para uma práxis que valorize as diferenças sem que uma subjetividade tenha que ser imposta em detrimento de outra. Como assinalado por Stuart Hall (2014, p. 109-110):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Nesse sentido, cabe à escola atuar pela desnaturalização das categorias que estão impregnadas de uma colonialidade pedagógica forjada na sociedade, perpetuada e reproduzida por meio da cultura escolar, instrumento de ajustamento e conformação aos padrões sociais vigentes. Dessa forma, o discurso pedagógico que melhor se adequa à lógica da escola inclusiva é aquele que reconhece e valoriza as diferenças, contestando o arbitrário e reconhecendo que as identidades não são únicas nem homogêneas.

#### *6.2.1.4 Ser antirracista*

A popularidade de Denis o colocou novamente na primeira posição, sendo eleito pelos colegas o mais divertido da sala. Essa escolha das crianças foi um aspecto surpreendente, pois, em momento algum ao longo de minhas observações, Denis fez

algo que poderia ser considerado engraçado; ao contrário, se eu tivesse de eleger uma de suas características, a principal seria a sobriedade com a qual se comportava.

Laura, Armando e Youbens ficaram empatados em segundo lugar. Laura é, de fato, alegre, muito sorridente e, como Denis, admirada por ser uma excelente aluna. Ser valorizado e causar admiração nos adultos parece ser o aspecto que motiva as crianças a escolherem os mesmos colegas para diferentes atributos. Como dito anteriormente, esse fenômeno pode indicar como o poder simbólico atua de modo estruturante (Bourdieu, 1989), influenciando a formação da identidade das crianças nos Anos Iniciais – temática largamente abordada por Milstein e Mendes (2010).

Armando, menino negro, um pouco mais claro que Youbens, foi indicado em todos os itens do questionário e reconhecido pelos colegas como amigo, bonito, inteligente e também divertido. Curiosamente, este último aspecto não condiz com seu comportamento perante o grupo. De acordo com Margarida, Armando é introvertido, mas já teve sua atenção chamada inúmeras vezes por cometer *bullying* contra colegas da sala.

Com relação a Youbens, esse quesito foi o primeiro em que recebeu mais de uma indicação, embora esteja longe de ser uma unanimidade entre os colegas, apesar de seu estilo alegre, extrovertido, brincalhão e de sorriso fácil. O que a escolha das crianças nos revela? O que elas nos dizem ao indicar como os ‘mais divertidos’ dois meninos negros, mesmo que nenhum deles apresentasse qualquer tipo de comportamento que pudesse ser lido como engraçado?

Vivemos em uma sociedade que se estruturou com base na escravidão. O mito da democracia racial escamoteou os efeitos nefastos desse sistema, e a ausência de políticas reparatórias aprofundou a desigualdade entre brancos e pretos. A ideologia dominante criou e perpetuou estigmas acerca da população negra a partir do uso do conceito de raça como instrumento de opressão (Nascimento, 2016).

Esses aspectos, reunidos, circunscreveram os papéis sociais dos negros no Brasil – trabalhadores(as) braçais e domésticas. No caso em que as visões são positivas, os lugares destinados são: a mulata, o atleta, o cantor, o humorista: “Em todas essas imagens, há um elemento comum: a pessoa negra é vista como um objeto de entretenimento” (Gonzalez, 2020, p. 68-69).

Nobuyoshi Chinen (2010), em um artigo sobre a imagem do negro no humor, fez uma análise da forma como os quadrinhos caracterizavam os negros no Brasil entre os séculos XIX e XX. O autor constatou que, em praticamente todas as



produções, salvo as produzidas por artistas pretos, a representação foi baseada em estereótipos e no exagero de traços físicos que compõem o fenótipo dos povos africanos.

Traços grosseiros ou simplistas demais reduzem homens e mulheres pretos(as) quase à condição de não gente, tornando-os(as) elementos de chacota. Chien (2011) fundamenta-se em Elias *et al.* (2000), Goffman (2008) e Freud (2019) para validar o argumento de que o escárnio é um instrumento de poder utilizado por alguns para impor superioridade sobre determinada pessoa ou grupo.

O modo caricato e pejorativo de retratar os negros não se limitou aos quadrinhos e pode ser encontrado em diversas produções impressas, inclusive nas histórias infantis, como é o caso dos contos de Monteiro Lobato (Lobato, 1988), reconhecido escritor e editor brasileiro, cujos livros circularam por décadas a fio nas escolas sem que o caráter racista do texto fosse abordado de maneira crítica.

Esses elementos, dispostos na cultura e disseminados pela linguagem (em suas variadas formas), produzem subjetividades, e é nesse sentido que a escola, por meio de uma educação crítica, pode se tornar um espaço significativo para a contestação da arbitrariedade de que se reveste o racismo. Quando a escola se omite em relação às questões raciais, contemporizando atitudes, ideias e produções racistas, indiscutivelmente, contribui para o esfacelamento das subjetividades e para a manutenção do preconceito e da discriminação.<sup>105</sup> Nesse sentido, Abadias do Nascimento (2016, p. 113) afirma:

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário — o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

---

<sup>105</sup> Sobre isso, vale destacar que todas as entrevistadas negaram a existência de racismo na escola. Apesar de não ter observado nenhuma situação em que crianças ou adultos tenham proferido injúria racial, sabemos que o racismo à brasileira se comporta de formas muito sutis, como, por exemplo, a identificação de negros com determinados papéis sociais.

É sabido que o racismo é um elemento estruturante da sociedade brasileira e, como afirma Silvio de Almeida (2019, p. 21), “[...] fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”.

Partindo do princípio de que a escola é uma porção microscópica da sociedade, é possível afirmar que apresenta os mesmos elementos que moldam o sistema em que está inserida. Dessa forma, em hipótese alguma, a comunidade escolar deve subestimar as artimanhas do racismo. Um bom começo é reconhecer que, inegavelmente, o fenômeno está presente entre nós. Como nos ensina Adorno (2010), o perigo está na omissão.

Eliane Cavalleiro (2020), ao pesquisar as questões raciais em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Paulo, no final dos anos 1990, verificou que o silêncio era uma estratégia utilizada para evitar o conflito étnico e para neutralizar as desigualdades no tratamento recebido pelas crianças negras.

Essas situações de discriminação, ocorrida na presença de professores, sem que estes interferissem, chamaram minha atenção. Os educadores não perceberam os conflitos que se delineavam. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiam o silêncio. Também me questioneei sobre a possibilidade deste silêncio decorrer do fato desses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos.

De qualquer modo, minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais. (Cavalleiro, 2020, p. 10).

Diferentemente do que foi constatado por Cavalleiro (2020), não foram notados gestos, atitudes ou situações que pudessem ser lidos como racismo no cotidiano da turma do segundo ano. As adultas que se relacionaram com o grupo eram atentas, preocupadas e demonstraram compromisso com o fazer docente. As crianças se mostraram respeitadas e, na medida do que lhes fora permitido, agiram com solidariedade e cooperação.

Entretanto, “Ângela Davis nos ensinou que, mais do que não ser racista, é preciso ser antirracista, ou seja, não basta não cometer atos racistas: é preciso lutar contra o racismo” (Pinheiro, 2023, p. 57). Contrapor as ideias que inferiorizam as pessoas negras; valorizar a cultura e a estética de matriz africana; intelectualizar as

pessoas negras e assumir que racismo é crime (BRASIL, 1989) são algumas iniciativas que a escola antirracista pode adotar como parte de sua práxis pedagógica.

Depois de muitas reivindicações por parte dos movimentos negros, com a finalidade de reparar o apagamento cultural, promover o conhecimento sobre a África e fortalecer a identidade afro-brasileira, foi sancionada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. A diretriz inclui

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2003, art. 1º).

Incorporados ao currículo da escola e amplamente discutidos os aspectos abordados na Lei nº 10.639/2003 podem frear a propagação de atitudes e comportamentos racistas. De acordo com Almeida (2019, p. 48),

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Neste caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento, etc. Enfim, sem nada a fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas.

Apesar da indicação para que a proposta seja trabalhada em todos os conteúdos escolares, durante o período de observação, não foi registrada qualquer situação que contemplasse o disposto na Lei 10.639/2003. Também não foram notadas referências à cultura haitiana ou à importância dos migrantes na sociedade brasileira.

A ausência de debate sobre essa questão pode explicar, pelo menos em parte, o fato de Youbens estar entre os três meninos mais votados no item 6 do questionário (quem você não convidaria para uma festa). Junto com ele estavam: Eduardo, venezuelano, gentil, quieto e de caligrafia impecável, não foi mencionado nenhuma vez nas quatro primeiras perguntas do questionário, recebeu um voto no item 5

(marque um x na pessoa mais inteligente da sala); Hélio, brasileiro, grande, rechonchudo, com traços fenotípicos indígenas, despontou na lista de quem não convida com sete indicações, sendo ele o mais votado. Recorri à professora, que me contou o seguinte:

*Sempre puxando encrenca, provocando os outros, falando dele, que ele era melhor do que todo mundo, [...] e acho que, como o grupo já estava bem inserido, assim, juntos, né, parceiros. Aí, querendo ou não, ele foi excluído, né? Porque ele ficava provocando o tempo todo e ele tinha um amigo predileto da outra turma [...] que na hora do recreio só brincava com ele. Na hora da saída era sempre aquele. Nesse sentido, ele não foi bem inserido na turma [...]. (Magnólia).*

Hélio já era aluno da escola, porém, por um desentendimento entre seu pai e a professora, foi transferido para a turma atual em meados de setembro de 2021. Sentava-se no fundo da sala, onde havia pouca movimentação de crianças. De olhar alegre, não levantou nenhuma suspeita durante a observação. Se não fosse as professoras da sala descreverem as características mais marcantes de cada aluno, eu jamais desconfiaria de seu comportamento pouco gentil com os colegas. Ter de se inserir em um grupo já formado não é uma tarefa fácil e requer disponibilidade das duas partes: daqueles que já pertencem e daqueles que chegam.<sup>106</sup>

O fato de ser novato na turma e de ter um comportamento pouco amigável pode explicar, pelo ponto de vista dos afetos, a exclusão de Hélio. Tais variáveis não se aplicam a Youbens e a Eduardo. No entanto, ambos compartilham dois marcadores importantes: são negros e imigrantes.

A partir da perspectiva da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021), pode-se supor que o encontro entre os atributos mencionados gerou as bases necessárias para a inclusão dessas crianças na categoria ‘indesejáveis’, sendo a condição de imigrante o fator determinante na elaboração do estigma, visto que outros *garotos de*

---

<sup>106</sup> Lembrando que, para quem chega, é ainda mais difícil, pois, impreterivelmente, irá se deparar com um contexto cujas regras e formas de socialização já foram previamente estabelecidas e, em algumas situações, tendem a não se modificar em virtude do recém-chegado – lógica da assimilação. Florestan Fernandes (2004) já havia descrito os rituais que novos integrantes deveriam cumprir para serem aceitos nas trocinhas do Bom Retiro. Em trabalho anterior, observei as dificuldades que uma criança imigrante boliviana teve para ser aceita num grupo de meninos da escola – aspecto que, naquela ocasião, estava muito mais relacionado ao fato de ser um novato do que à condição de imigrante (Silva, 2014).

*cor*<sup>107</sup> não foram submetidos à mesma classificação. Nesse caso, interligados, raça e nacionalidade delinearão as bases para a discriminação, que incorreu na exclusão dos meninos.

Dessa forma, a nacionalidade, veladamente reconhecida como um atributo depreciativo, pode se constituir em um fator preponderante para o estabelecimento das relações sociais entre as crianças. O resultado do item 6 da enquete demonstrou que os princípios que balizam as formas de reprodução social estão presentes na escola. E a ideologia que os sustenta precisa ser confrontada.

Em 2022, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) passou a considerar a xenofobia como crime de racismo, passível de multa e reclusão de até três anos para aqueles que praticarem, induzirem ou incitarem a discriminação ou o preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, atos previstos na Lei nº 9.459/1997 (BRASIL, 1997). A decisão veio em decorrência das manifestações de ódio durante a campanha eleitoral de 2022, que fizeram proliferar atos e ações de xenofobia contra nordestinos (Ceará, 2023).

### **6.2.2 Terceiro ano: “as aparências enganam”**

O terceiro ano era composto por 22 crianças, sendo 19 brasileiras e 3 migrantes: Júlio, venezuelano; Ana, argentina; e Kênia, haitiana. A sala era composta por 13 meninas e 9 meninos, de acordo com o sexo atribuído no nascimento. Diferentemente da turma do segundo ano, a maioria da sala é branca (13), 8 crianças são pardas e apenas Kênia é preta. No que se refere à aprendizagem, apresentam desempenho muito diversificado, com crianças ainda não alfabetizadas e outras com boa habilidade de leitura e escrita. Kênia enquadra-se no grupo que lê com fluência, mas escreve com dificuldades e com equívocos ortográficos.

A sala é comandada por Violeta, com apoio de Amarilis, professora de Educação Especial. Apesar de sua presença se justificar pela existência de Núbia, uma menina com autismo, Amarilis mostra-se comprometida em auxiliar todas as crianças da sala, indo de mesa em mesa, atendendo àqueles que necessitam.

---

<sup>107</sup> O termo *people of color* (pessoas de cor) é corrente na literatura norte-americana, utilizado para nomear as pessoas que não são brancas, mas que também não podem ser definidas como negras, a exemplo de indígenas e asiáticos. Angela Davis e Elizabeth Martínez (1993) defenderam uma coalizão entre as pessoas de cor como uma forma de pensar a igualdade dentro da diferença, em prol de mais justiça social.

A sala é barulhenta; as crianças se deslocam entre as carteiras. Nos primeiros dias, algumas delas se interessaram em saber quem era eu e o que fazia. Uma das crianças me perguntou se eu podia entrevistá-la e, antes mesmo que eu emitisse uma resposta, começou a contar sobre sua família e seus hábitos. Ana se dirigiu à carteira onde eu estava sentada e perguntou “*Como você escreveu todas essas coisas?*”.<sup>108</sup>

Ana era extrovertida, pequena, sorridente, argentina, branca e sentava-se próximo à Kênia, cuja presença chamou minha atenção, devido à sobriedade e à discrição. Quando a vi pela primeira vez, ela estava utilizando um recurso para auxiliar nas atividades de matemática. Uma espécie de ábaco feito com caixa de papel. Folheei o seu caderno e vi as tarefas pintadas de cor de rosa, cor que também estava presente em seu estojo, na mochila, nos elásticos do cabelo e no blusão de frio.

Kênia se mostrou introvertida. Em todas as situações em que a observei, estava quieta em sua cadeira. Poucas vezes a vi conversando, mas, quando isso ocorria, sua interlocutora era Ana. Aproximei-me dela, agachei ao pé de sua carteira e perguntei se ela poderia contribuir com a minha pesquisa sobre crianças haitianas. Acenou afirmativamente. Aproveitei o ensejo para saber sobre outras crianças haitianas da escola. Ela afirmou conhecer Luc, do quarto ano, e seu irmão Jules, que cursava o sexto ano.

Perguntei a ela se tinha amigos na sala, ela me responde que não, que ia à escola só pra estudar mesmo. Insisti: “*Não há ninguém com quem você goste de brincar na escola?*”. E ela: “*Sim, tem minha prima, a Lucélia. Às vezes a gente se encontrava na hora do lanche. Você conhece a Lucélia do quarto ano? Aquela menina preta que nem eu!*”.

### 6.2.2.1 Representação

Violeta é a professora regente da turma. Apesar da baixa estatura, falava forte e alto. Parecia ter obsessão pela ordem e pelo silêncio, coisa que não era fácil de se alcançar na classe do terceiro ano. Ela trabalhava em duas escolas, distantes uma da

---

<sup>108</sup> Meu caderno de campo foi um sucesso em todas as salas em que entrei. As crianças queriam saber o que eu escrevia e como escrevia tão rápido. A curiosidade delas poderia ter sido aproveitada. Pensei em oferecer-lhes caderninhos para que também pudessem anotar ou desenhar a síntese das aulas ou de seus dias. A análise do material poderia promover uma visão bem ampliada do grupo em diversos aspectos. No entanto, esse recurso exigiria um tempo que a professora não podia disponibilizar, haja vista a quantidade de tarefas programadas.

outra, e tinha que sair muito rápido para conseguir chegar em tempo na outra escola. Diferentemente de Margarida e Magnólia, Violeta não quis muita aproximação comigo, porém tolerou minha presença na sala de aula – o que pra mim já estava bom. Ela foi a última professoras a ser entrevistada.

Nossa conversa aconteceu no intervalo entre aulas, na própria sala, enquanto a docente colava um sem-fim de tarefas no caderno das crianças. Estávamos visivelmente desconfortáveis por estarmos a sós. Desculpei-me por atrapalhar o fluxo do trabalho e agradei pelo tempo disponibilizado a mim. Disse que não pretendia fazer muitas perguntas e que ela poderia escolher se iria responder ou não.

Comecei perguntando-lhe sobre sua trajetória. Filha de uma cozinheira e de um pintor, Violeta disse-me que estar na escola era a realização de um grande sonho. Antes de começar a estudar, foi casada e viveu uma relação abusiva. Mãe de seis filhos e arrimo de família, levava uma rotina bastante extenuante:

*Eu acordava às cinco da manhã, arrumava minhas coisas, às vezes eu já deixava pronto, e lá ia a Violeta descendo o morro. Morava em morro e moro ainda, né? Moro na escadaria do morro do Saco dos Limões. E lá ia a Violeta descendo a ladeira, o morro com seus filhos. E levava pra creche. Meus filhos sempre em creche, sempre em creche. Largava eles na creche às sete e meia, pegava o ônibus, vinha trabalhar, os outros já estavam na escola. Depois, às cinco, pegava eles, os outros da escola já estavam em casa. Ai quem estava de manhã na escola ficava à tarde no projeto. Quem estava de manhã no projeto ficava na escola de tarde e quem estava à tarde na escola ficava no projeto de manhã. Era assim. Tem um projeto social perto da minha casa. E eles frequentam esse projeto até hoje ainda. (Violeta).*

Assim como Kênia, Violeta é preta. Do mesmo modo que Maritane, ela precisa deixar os filhos na escola e nos projetos sociais. Ambas sabem o que é ter de subir o morro depois de um dia longo de trabalho e, ao chegar em casa, iniciar um novo turno de cuidados com o lar. Embora desconheçam os detalhes da história de vida uma da outra, elas são atravessadas por similitudes que geram a identificação, favorecendo a empatia. Mesmo que essa simpatia não se manifeste publicamente, elas sabem que há algo entre elas que as une e que as diferencia das demais.

Um dia estava na casa de Mari e conversava com Kênia sobre a escola. Na ocasião, ela me contava que não tinha nenhuma criança preta na sua sala, mas que sentia orgulho de ser a única a ter a pele escura. Gosto que lhe foi ensinado pela mãe. Nesse momento, Maritane tomou a palavra lembrando: “Sua professora é preta também”.

Violeta é uma das poucas professoras negras da escola e, como mulher preta, sabe das dificuldades enfrentadas para ser respeitada. Certa ocasião, comentou comigo que tinha a sensação de que precisava andar com o seu certificado (de professora) pendurado. Quando lhe perguntei o porquê, respondeu: “[...] *por conta de que as pessoas não acreditam, não sei se com outras, mas comigo é assim, sabe?*”. Sorri amarelo, num gesto de aquiescência. À medida que fomos nos sintonizando, senti-me à vontade para lhe perguntar sobre sua antiga profissão:

*Eu era faxineira, e vivia uma situação de e [pausa], internamente, me tratava como uma coitada. – “Aí, por quê?”. Colocava a culpa na sociedade, né? Aí, num sábado, vendo eles brincar, eu digo: - “Nossa, eles estão crescendo e eu estou parada no tempo, né?”. Me inscrevi no Enem. Uma tarde lá, entrei no site, me inscrevi na prova do Enem. Em 2015 fiz essa prova. E aí, com o resultado dessa prova, eu pude pedir uma a bolsa e me matriculei numa faculdade particular aqui do centro [...]. Me inscrevi no curso de História, que era o que eu queria. Só que quando fui me matricular, não tinha vaga pro curso de História. Aí disse me disseram que só tinha Pedagogia. Aí eu fui na Pedagogia. Entrei na faculdade pela Pedagogia e deixei a História de lado um pouco, né? E fiquei quatro anos, quatro anos estudando ali, a escola, uma faculdade particular, né? Então, no começo, antes de eu ter a bolsa eu paguei três meses. Trezentos e poucos reais. Trabalhava de faxina. A renda maior na casa sempre eu, e continua. E daí pagava a faculdade e alimentação de casa, só que eu não pagava aluguel. Agora eu pago. Então, em junho de 2016 eu consegui a bolsa do [Programa Universidade para Todos] ProUni, né? Daí eu tentei a primeira vez, mas não deu certo [...]. Aí, na segunda vez, eu entrei nas vagas remanescentes, corri atrás e entrei. Fiquei cem por cento com a bolsa, né? Isso me ajudou bastante, tá? Digo que o ProUni me ajudou muito, porque, se não tivesse essa oportunidade, na metade eu já teria desistido, por causa da questão financeira, né? São seis crianças, sete bocas comigo, né? E é gás, e é todo aquele gás. Daí cheguei e cheguei até o final. Em 2019 eu me formei. Daí, então, nesse período de quatro anos, começaram os estágios, né? Aí eu já pude participar na quinta fase de processos seletivos. (Violeta).*

Aguerrida, tomou para si a responsabilidade por todas as dificuldades que passou na vida e também pelas suas conquistas, sendo enredada pelo discurso da meritocracia.<sup>109</sup> Destaca-se aqui o fator desigualdade de oportunidades – um aspecto estruturante da sociedade brasileira, atingindo sobremaneira mulheres, negras e

<sup>109</sup> “No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é dada pessoas negras, que, eventualmente, não fizeram tudo que estava ao seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial” (Almeida, 2019, p. 82).



pobres. Violeta é um exemplo disso: formou-se em Pedagogia aos 39 anos de idade, subsidiada pelo ProUni.<sup>110</sup> Com a criação desse e de outros programas, os pobres passaram a ocupar espaços que antes lhes eram restritos, alcançando novas possibilidades de emprego e renda.

Por outro lado, ao tratar a mudança de vida para melhor como mérito pessoal, Violeta coloca-se como protagonista de suas conquistas e responsável pelo curso da sua vida. Mostrou saber aproveitar as que passaram pela frente, mesmo que estas tenham aparecido tardiamente.

A percepção de Violeta acerca dos olhos dos outros sobre sua nova ocupação não é paranoia. É uma constatação feita com muita propriedade por aqueles que carregam consigo a cor escura na pele. Para Lélia Gonzales (2020, p. 46):

O que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho. Por conseguinte, não é por coincidência que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, ocupações “refúgio” em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente e trabalho por temporada etc. Ora, tudo isso implica baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc.

A presença de Violeta como professora do terceiro ano confronta as formas de representação presentes no discurso dominante e os estereótipos atribuídos às pessoas oriundas de grupos historicamente estigmatizados, vistos como inferiores, sempre que estas alcançam posições usualmente destinadas a indivíduos de grupos hegemônicos.

O discurso de Violeta também se distinguiu das demais professoras entrevistadas: em nenhum momento ela falou sobre amor, carinho ou afeto. Sua postura em sala é pragmática. Durante as aulas, pude observar que ela buscava manter um tom de naturalidade em relação aos acertos e erros cometidos pelas crianças. Seu tom de voz e seu corpo (embora baixinha) formavam a pura imagem da autoridade. Quando lhe perguntei sobre sua atuação, respondeu-me:

*[...] Eu estudei semipresencial. Acredito que nenhuma faculdade te ensina a lidar com o aluno que não quer estudar. [...] Faculdade nenhuma ensina você a lidar com esse aluno. Você tem que vir pra cá, pro campo minado. Digo que isso aqui é um campo minado. Eu tenho que pisar, eu tô pisando em ovos quando entro na sala. Por quê? Eu tenho que saber como falar com a criança [...] eu tenho que cuidar aqui*

<sup>110</sup> Uma ação criada pelo governo federal no ano de 2004, com a finalidade de promover o acesso de estudantes de baixa renda às universidades particulares.

*com a fala, com o meu gesto, meu olhar, né? Eu sou assim, quando eu tenho que falar um assunto que é particular, eu chamo o aluno e falo [...] e tudo isso eu tive que aprender sozinha [...].* (Violeta).

A faculdade pode não a ter ensinado, mas vida lhe ensinou “estratégias de sobrevivência” (Gonzales, 2020). Violeta evitava manifestações muito calorosas, elogios ou broncas públicas, cuidava do gesto e do olhar, temia ser mal interpretada e, com isso, parecia contida demais. Por outro lado, mostrou-se orgulhosa de si e valorizadora de sua negritude: “*Sou afrodescendente, tenho que estar por dentro do que acontece com os da minha raça*” (Violeta). Atribuo a ela o modo pelo qual seus(suas) alunos(as) responderam ao questionário.

No item 1 (quem você mais gosta), todas as crianças foram citadas ao menos uma vez; no item 2 (melhores amigos), das 22 crianças, 19 foram indicadas – das 3 crianças que não obtiveram nenhuma indicação, duas são brancas; no item 3 (o mais bonito), 21 crianças receberam ao menos uma indicação, a professora também apareceu como uma das indicadas; no item 4 (o mais divertido), houve 16 indicações; no item 5 (sobre o mais inteligente), Joel, migrante venezuelano, o qual a professora afirmou ter muitas dificuldades, apareceu entre os mais votados; e, por fim, no item 6 (sobre quem não convidar para uma festa), 12 crianças foram indicadas, das quais 9 são brancas – entre as três crianças negras, está Ronaldo, o campeão geral de votos, que, assim como Hélio, parece estar “*sempre puxando encrenca*”.

Os(as) alunos(as) de Violeta eram barulhentos(as) e apresentavam dificuldades para se concentrar durante as explicações. Durante minhas observações, foram alvo de inúmeras correções, e durante a aplicação do questionário também. Porém, ao serem convocados(as) a expor suas percepções, mostraram ter bom relacionamento com seus pares, boa autoestima e ser pouco afetados(as) pelos estereótipos de aluno ideal – seria isso mais um mérito de Violeta?

O que posso afirmar, sem sombra de dúvidas, é a relevância da docente em termos de representação. Violeta é uma figura necessária, porque oferece à Kênia e às demais crianças um modelo que desafia a lógica da divisão racial do trabalho presente na escola, na qual a maioria das professoras e da gestão é predominantemente branca, enquanto a maior parte dos empregados da limpeza é composta por haitianos e haitianas, todos pretos retintos.

### 6.3 ENSINO-APRENDIZAGEM

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (Freire, 2021, p. 25).

Ao longo de minha trajetória como professora de Educação Especial, cansei de ouvir de colegas bem-intencionados que os alunos com deficiência iam para a escola somente para socializar, pois não apresentavam condições intelectuais para aprender. A frase, revestida de saber pedagógico, revelava a discriminação contra pessoas com deficiência e a incapacidade da escola em lidar com a diferença.

Na tentativa de justificar a presença dos estudantes tido como incompetentes para a aquisição de conteúdos escolares, na melhor das hipóteses, o foco se mantinha nas práticas de acolhimento e de socialização, esvaziando-se quase que por completo a dimensão de ensino-aprendizagem. É sabido que a aprendizagem permeia as demais dimensões e delas é interdependente: aprendemos ao acolher e ao sermos acolhidos, aprendemos quando inseridos em espaços de socialização. Somos “programados para aprender” (Freire, 2021, p. 82).

No entanto, vista como atividade-fim, a socialização abre precedentes para que grupos ou indivíduos estigmatizados como incapazes deixem de receber a atenção necessária ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, voltando-se apenas às habilidades adaptativas. Em cenários como esse, fixam-se padrões que escapam à heterogeneidade representada pela diversidade étnico-racial e cultural dos estudantes. Sobre a população negra, Lélia Gonzales (2020, p. 39) nos alerta:

[...] vale ressaltar que a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes. De um modo geral, são encaminhadas a postos de saúde mental para que psiquiatras e psicólogos as submetam a testes e tratamentos que as tornem ajustadas.

Lamentavelmente, a realidade apontada por Gonzales (2020) segue se perpetuando e sendo alvo de denúncias por parte de pesquisadores(as) que defendem a construção de uma escola democrática. Sobre a educação de migrantes haitianos em Sinop, MT, Ivone Jesus Alexandre (2017, p. 208) afirma:

[...] as crianças haitianas têm muitas dificuldades com a língua portuguesa, o que limita sua comunicação e interfere na relação com

os professores, colegas, na aprendizagem dos conteúdos e na internalização das regras escolares. Os professores, em sua maioria, demonstram preconceito racial de forma velada em seus discursos e em relação à origem dos alunos. Para eles, o Haiti é um país pobre e miserável, em consequência os haitianos podem ser subalternos, sujos e “diferentes” em relação aos demais negros brasileiros.

Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz, (2011, p. 94), isso ocorre porque:

A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro, etc.

Como temos dito, para que possa atender à diversidade com respeito às diferenças, a escola precisa romper com determinados padrões da cultura escolar tradicional, que veiculam estereótipos, criam estigmas e operam por meio da violência simbólica. Amalgamados, esses aspectos criam condições para a produção e reprodução de práticas que estão em dissintonia com os princípios da pedagogia crítica defendidos neste trabalho.

Nessa perspectiva, além de transpor as barreiras que impedem o acolhimento e traçar estratégias para a socialização, a escola precisa focalizar as práticas de ensino-aprendizagem como uma ação dialética que exprime a essência da escola. Ao assumir o ensino como um movimento interdependente dos processos de aprendizagem, e a aprendizagem como resultado dos esforços ligados às formas de organização do ensino, a escola contribui para que a responsabilidade pelo desempenho do aluno seja compartilhada, evitando que a ‘carga’ do sucesso ou do ‘fracasso’ seja atribuída à apenas uma das partes.

### **6.3.1 Ensinar-aprender a falar**

“Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 2019, p.107).

Minha primeira aproximação com as crianças migrantes ocorreu no ano de 2012, quando eu era professora de Educação Infantil em uma escola municipal da cidade de São Paulo. À época, a escola atendia crianças de 3 a 5 anos, período da vida em que as crianças já adquiririam um repertório linguístico que lhes permite

comunicar de maneira inteligível, salvo nos casos em que as crianças apresentavam atrasos de linguagem ou trocas de fonemas.

Em se tratando de crianças migrantes, cuja língua materna é diferente do português, podia levar semanas e às vezes meses até que elas conseguissem se comunicar, o que gerava nas professoras um leque de sentimentos, inclusive raiva: “*Eu não sou paga para falar a sua língua!*”, disse certa vez uma professora da turma do quarto ano para uma criança boliviana, quando esta tentava se comunicar em espanhol. Quando vi e ouvi essa cena, fiquei tomada de tristeza e raiva, uma *justa raiva*.

De modo mais brando, mas igualmente violentas, houve situações em que as professoras diziam às famílias: - “*Você precisa falar português com seu filho*”. Essa orientação, mais uma vez, revestida de boa intenção, mostrou-se tão recorrente que virou título de artigo publicado por Adriana Maria Assumpção e Gabriela de Azevedo Aguiar (2019). Felizmente, em nenhum momento em que estive na EDA, observei ou ouvi atrocidades como as que vivenciei e descrevi anos atrás na cidade de São Paulo.

Em uma de nossas conversas, Dália contou-me que fundamentava sua prática como supervisora educacional “*nos russos*”. Leitora de Vigotski, Luria e Leontiev, compartilha do entendimento de que ensinar a falar também é função da escola:

[...] como se sabe, o aprendizado da língua estrangeira na escola pressupõe um sistema já constituído de conhecimentos da língua materna. No aprendizado da língua estrangeira, a criança não é levada a tornar a semântica da língua ou a formar outra vez os significados das palavras, a assimilar novos conceitos sobre objetos. Deve aprender novas palavras, correspondentes ponto por ponto ao sistema de conceitos já adquiridos. Graças a isto surge uma relação inteiramente nova da palavra com o objeto, diferente daquela existente na língua materna. A palavra estrangeira, aprendida pela criança não se relaciona com o objeto nem direta nem indiretamente, mas de forma mediatizada pela palavra da língua. (Vigotski, 2009, p. 357-358).

Desse modo, pedir a pais e mães que abandonem a língua materna para falarem um idioma que desconhecem ou que conhecem de forma rudimentar, ou ainda proibir as crianças de falarem a língua de casa na escola, não é apenas um equívoco, é uma prática que pode causar prejuízos ao desenvolvimento cultural dos(as) estudantes, pois os(as) privaria de um elemento importante de mediação.

De acordo com Vigotski, citando Petrova, o primitivismo – atraso no desenvolvimento cultural, desvinculado da deficiência intelectual – pode estar condicionado à falta de domínio concreto de um idioma:

Nossas inúmeras observações demonstraram que a substituição completa de uma língua não consolidada por outra tampouco cabalmente assimilada não é indiferente para o psiquismo. Essa substituição de uma forma de pensamento por outra, particularmente, reduz a atividade psíquica no ponto onde, além de tudo, esta não está consistente. (Petrova, 1925, p. 85 *apud* Vigotski, 2021, p. 181).

Sabedora da teoria, Dália fundamenta-se no pressuposto vigotskiano de que o processo de aquisição da língua materna pela criança segue por linhas distintas do processo de aquisição da língua estrangeira, não sendo “[...] um sistema de signos correspondente ponto a ponto aos conceitos já assimilados anteriormente” (Vigotski, 2009, p. 266). Desse modo, não basta substituir uma língua pela outra porque “[...] o ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base” (Vigotski, 2009, p. 266-267).

Como a língua materna, a assimilação de uma nova língua não passa por um novo tratamento do mundo material nem pela repetição de um processo de desenvolvimento já percorrido uma vez, mas por outro sistema de linguagem anteriormente aprendido e situado entre a linguagem a ser reassimilada e o mundo dos objetos. (Vigotski, 2009, p. 269).

Sendo assim, cabe à escola incentivar o uso da língua materna em casa, empenhando-se em ensinar o idioma português em sala, com o qual as crianças poderão se integrar no complexo cultural em que estão inseridas. Sendo assim, é desejável que, antes de partir para a escrita e a leitura, as crianças experimentem situações durante as quais possam se expressar em sua língua materna, em português ou em ambas as línguas, até que possam diferenciar o uso de cada uma delas.

Vigotski (2009, p. 176) nos ensina que a linguagem falada pode ser decisiva para a aprendizagem, pois “[...] através das palavras dotadas de significado a criança estabelece a comunicação com o adulto”. Por outro lado, “[...] sem significado, a palavra não é palavra, mas som vazio” (Vigotski, 2009, p. 10).

Entretanto, a fala não acontece “sem mais nem porquê”. A criança precisa sentir a necessidade de falar. Essa motivação, que precede a atividade, tem uma

origem ontogenética, que caracteriza os humanos de uma maneira geral, mas também é influenciada por situações particulares. De acordo com Vigotski (2009, p. 315):

[...] cada frase, cada conversa é antecedita do surgimento do motivo da fala: por que eu falo, de que fonte de motivações e necessidades afetivas alimenta-se essa atividade. A situação da linguagem falada cria a cada minuto a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa, do diálogo. A necessidade de alguma coisa e o pedido, a pergunta e a resposta, a enunciação e a objeção, a incompreensão e a explicação e uma infinidade de outras de outras relações semelhantes entre o motivo e a fala determinam inteiramente a situação da fala efetivamente sonora.

Nessa perspectiva, é fundamental que as crianças possam vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que as cerca, para que este se desvele diante delas e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidades, de espanto, de desejos e descobertas, numa dinâmica outra, em que as crianças se socializem e se manifestem de forma ativa, cri(ativa), particip(ativa) em qualquer situação, e não apenas 'recebendo' passivamente, mas exercendo suas formas de pensamento e sua linguagem. A palavra deve ser concebida como práxis, a qual, desvinculada de sua forma ação-reflexão, torna-se palavra alienada e alienante, “[...] palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo” (Freire, 2019, p. 108).

A língua falada sinaliza dois eventos de relevância na vida das crianças: o primeiro se constitui como elemento de inserção no mundo de significados dados pela cultura; o segundo se inicia com o longo processo de aprendizagem, que culmina no uso social da língua escrita. A estrutura da oralidade tem uma flexibilidade que língua escrita não comporta; ao falar, podemos fazer correções sem que o equívoco fique registrado (Castilho, 2005).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a linguagem escrita é o fim de um percurso que se inicia com a linguagem oral. Na visão de Castilho (2009), as escolas deveriam estar atentas ao primeiro milagre da linguagem – a própria fala –, antes de fazerem uma de suas mais admiráveis funções: ensinar a escrita.

Voltando à EDA, não sei se em virtude do tempo (escasso) ou por força do hábito, durante as observações, não presenciei situações de ensino em que as crianças puderam conversar, falar sobre suas experiências, dar suas opiniões ou simplesmente brincar. Suas vozes eram ouvidas em duas circunstâncias: clandestinamente e para realizar a leitura de algum texto didático.

### 6.3.2 Ensinar-aprender a ler e escrever

Estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores indicaram que existe uma linha histórica que conduz às formas superiores da linguagem escrita. Por mais que possa parecer desconectada do fim, a pré-história da escrita começa precocemente com o gesto e com as brincadeiras de faz de conta, seguidos pelos desenhos, cujos sentidos vão se modificando ao longo do processo de desenvolvimento, até que seja assumida a forma convencional da escrita. Nesse processo, destaca-se o papel da linguagem falada como recurso intermediário entre os símbolos de primeira ordem (diretos) e os símbolos de segunda ordem (representativos):

Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de ler [...]. (Vigotski, 2010, p. 141).

Partindo do princípio de que a língua falada precede e dá bases para o desenvolvimento da escrita, o ensino dessa habilidade às crianças migrantes que não falam português deve levar em consideração a desvantagem inicial que essas(as) estudantes apresentam em relação às crianças que foram socializadas desde o início em língua portuguesa. Nesse caso, além das aulas regulares, faz-se de suma importância o ensino do português como língua de acolhimento.

Em relação a isso, com o intuito de mitigar as dificuldades de leitura e escrita, a EDA oferece às crianças migrantes aulas de português extracurriculares. Embora não haja uma normativa específica, a escola conta com algumas atividades complementares, entre as quais o Centro de Línguas, as atividades de cultura e de esporte, além da educação científica, que se divide em: 1) Plantão Pedagógico; 2) Programa de Atendimento em Dificuldade de Aprendizagem (Proada); 3) Pró-Leitura e 4) Laboratórios.

Todas as atividades têm caráter complementar. O plantão pedagógico tem como objetivo suprir as dificuldades voltadas à compreensão dos conteúdos



desenvolvidos em disciplinas específicas; os laboratórios visam ao ensino-aprendizagem, impulsionados pelos conhecimentos empíricos alcançados por meio de experimentos; o Proada oferece apoio pedagógico às crianças que apresentam dificuldades no seu processo regular de aprendizagem; e o Pró-leitura se destina à formação da competência leitora. Os dois últimos programas são destinados aos alunos dos Anos Iniciais.

Nenhuma das crianças haitianas que participaram da pesquisa estava vinculada aos programas descritos. Tanto Youbens quanto Kênia não demonstravam dificuldades expressivas quando comparados às demais crianças da sala, sendo considerados bons alunos. Essa avaliação dispensava a participação deles nas atividades complementares, reduzindo as situações de aprendizagem sistemática da língua portuguesa às atividades propostas em sala de aula.

Nesse momento da observação, ficou ainda mais nítida a distância entre os fundamentos defendidos por Dália e a prática pedagógica das professoras em sala de aula. Como vimos, a supervisora educacional fundamenta-se nos estudos produzidos no campo da teoria histórico-cultural, cujo maior expoente é Lev Semionovitch Vigotski (2010, p. 143), que nos alerta para o fato de que “[...] o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. [...] a escrita deve ser relevante à vida [...]”. Nessa perspectiva, a assertiva nos convida a pensar em práticas de leitura e escrita que façam sentido para as crianças e que lhes ensine a pensar sobre os usos sociais da escrita.<sup>111</sup>

Não obstante isso, as atividades de leitura e escrita das turmas do segundo e do terceiro ano se restringiram ao contato com textos didáticos pouco complexos, cuja finalidade era o treino ortográfico e a escrita mecânica. Em algumas situações, a temática do texto era tão afastada da realidade que seria necessário um tempo maior de mediação a fim de evitar que a palavra se tornasse oca. Esse foi o caso da história do quati.

Era final de setembro, Magnólia escreveu em caixa alta no quadro:

O QUATI

O QUATI MORA NA MATA

E GOSTA DE COMER BEM

---

<sup>111</sup> O pressuposto freiriano se estende ao ensino da aritmética, a qual o autor também afirma ter de ser relevante (Vigotski, 2007).

É PELUDO E TEM QUATRO PATAS  
NÃO APROVA AS QUEIMADAS  
E QUER SER LIVRE TAMBÉM.

“*O que é quati?*”, perguntou Youbens. Ele e seus colegas desconheciam o animal, que está presente na América do Sul, em áreas de floresta tropical, comum em algumas regiões de Santa Catarina. “*Daqui a pouco a prof.<sup>a</sup> mostra uma foto do quati*”, respondeu Magnólia, delicadamente. Ela passa por mim, parece mobilizada pela curiosidade das crianças, porém, correndo contra o relógio, dá continuidade ao conteúdo do dia, cujo objetivo era estudar a família do QUA, QUE, QUI, QUO.

As crianças receberam a instrução para copiar o texto no caderno e, após a cópia, acompanharam a professora em uma leitura em voz alta. Em seguida, a docente indicou uma frase aleatória para ser lida por cada uma das crianças. Youbens leu com dificuldades “É PE LU DO E TEM QUA TRO PA TAS”, entretanto demonstrou um nível de leitura similar ao de outras crianças da sala. Com o término da leitura individual, uma nova leitura coletiva foi feita. A professora fez elogios, pois, das 14 crianças presentes, apenas duas ainda não haviam conquistado a habilidade de leitura.<sup>112</sup>

Depois de finalizar a rodada de leitura, Magnólia indicou à turma um questionário com quatro perguntas fechadas, a saber: Onde o quati mora? Como ele é? Do que ele não gosta? Quantas patas ele tem? As crianças responderam a atividade e, ao final, a professora passou de mesa em mesa mostrando a imagem do quati.

“*Esse é o quati?*”, perguntou Ana, ainda curiosa com o animal desconhecido. O tempo correu, o sinal soou. As crianças juntaram os materiais e seus cadernos repletos de QUAS, QUES, QUIS e QUOS, depois se foram. Quisera eu que, antes de cruzarem o quarteirão, quiçá, tenham se lembrado de descrever com qualidade, aos seus entes queridos, o conteúdo em questão. Recordar-se-iam do quati?

Reconhecemos que alfabetizar envolve o conhecimento da ortografia e da língua portuguesa, bem como que estratégias para apropriação das regras

---

<sup>112</sup> Em conversas anteriores, Margarida (a antecessora de Magnólia) contou-me que estava muito orgulhosa das crianças, pois, quando retornaram à escola em abril de 2021, nenhuma delas estava alfabetizada. De acordo com ela, foram necessários apenas três meses para que a maioria da classe adquirisse a habilidade de leitura e escrita. As crianças do segundo ano fizeram o primeiro ano remotamente e os impactos disso nos seus processos de aprendizagem estão longe de ser mensurados.

gramaticais e da escrita são indispensáveis no contexto da sala de aula, pois “[...] dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem” (Vigotski, 2009, p. 321).

A escrita é uma função específica da linguagem, que difere da fala não menos como linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem seu aspecto musical, etonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala material. (Vigotski, 2009, p. 312-313)

Não obstante, quando o exercício da leitura e da escrita acontece de forma puramente mecânica, há uma perda rápida de interesse por parte das crianças, porque o conteúdo está esvaziado de sentido. Para Vigotski (2010, p. 143), em situações de ensino como essa, as crianças “[...] não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão”.

Uma alternativa a isso seria a escolha de metodologias que respeitam o ritmo de cada criança e possibilitem tempo para descobertas e para a construção de hipóteses. Contextos que possuem crianças de diferentes origens têm grande potencial de troca e de enriquecimento, pois os diferentes trazem consigo sua bagagem, uma forma de pensar e viver o mundo que tende a ampliar as referências dos demais, e assim reciprocamente (Brasil, 2012a).

A orientação acima seria crucial para as professoras dos ciclos iniciais da EDA, se não se sobrepusesse a obrigatoriedade da quantidade de atividades a ser ‘dada’ diariamente. A escola tem uma prática de planejamento que busca manter uma similaridade entre as atividades das turmas. Para evitar que as famílias façam comparações, a escola passou a imprimir as mesmas atividades para todas as turmas. Não importa se as crianças estão no segundo ano A, B ou C, se estão alfabetizadas ou não – seus cadernos serão sempre iguais.

Além da qualidade do conteúdo, a quantidade é um aspecto que gera ansiedade nas professoras. São centenas de folhas para serem cortadas e coladas nos cadernos diariamente. Quando lhes perguntei se não haveria outra maneira de organizar o ensino, disseram-me que não, pois esse modelo foi adotado justamente para garantir a paridade. Embora se incomodem, as docentes silenciam. Todas foram contratadas como ACTs, portanto, devido à pouca estabilidade do vínculo, evitam

entrar em embate com a gestão. Para elas, a premissa que impera é: manda quem pode e obedece quem tem juízo.

Essa, talvez, tenha sido uma das situações da pesquisa de campo em que mais me entristeci. Consciente de que seria inconveniente rebater a afirmação a partir do princípio freiriano de rebeldia, também silencieei. Voltei meus olhos para o caderno de campo e dediquei-me ao

Exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura do nosso tempo. (Freire, 2022, p. 118).

Esse movimento gerou muitas perguntas, entre as quais: como organizar um sistema de ensino que garanta o direito à voz às crianças migrantes, quando suas próprias professoras escolhem o silêncio? Como favorecer um ambiente de ensino-aprendizagem diverso e significativo, se o objetivo é tornar tudo sempre igual?

### **6.3.3 Mediação**

A criança chega à escola de Ensino Fundamental com um repertório vasto de conhecimentos. Mesmo que ainda não domine a língua portuguesa, ela vive cotidianamente a palavra em sua língua materna; ainda que desconheça o conceito de aritmética, já vivenciou situações com numerais e quantidades; apesar de ignorar os conteúdos de geografia, sabe sobre deslocamento, porque percorreu uma longa trajetória migratória. Esses são aspectos que não podem ser ignorados. Como nos ensina Paulo Freire (2021) a escola deve respeitar os saberes dos educandos.

Não obstante, o processo de escolarização da criança exerce uma função muito especial no seu desenvolvimento. Por meio do ensino sistematizado, a escola mobiliza estruturas de pensamento que possibilitam a transição do conhecimento espontâneo (empírico, concreto) para o conhecimento científico (abstrato, representativo, arbitrário). Em linhas gerais, o processo educacional:

[...] constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e com a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isso se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de

arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino. (Vigotski, 2009, p. 244).

Nessa perspectiva, o ensino sistematizado, mediado por um adulto, promove a ampliação do nível de abstração e o domínio progressivo da arbitrariedade – um salto significativo para o pensamento infantil. Essa transição entre as formas de pensamento é resultado da aprendizagem.

Vigotski (2009) nos ensina que desenvolvimento e aprendizagem são processos diferentes, pois caminham por vias distintas, mas, em determinado momento, se cruzam. O desenvolvimento é um processo complexo, cíclico, instável, irregular, cujo ritmo não coincide com o ritmo do tempo, que consiste na

[...] reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade, uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo seu organismo, em cada novo degrau. (Vigotski, 2018, p. 29).

Ao passo que o desenvolvimento se caracteriza por sua instabilidade, a aprendizagem apresenta-se como processo estrutural e conscientizado, atuando como propulsora do desenvolvimento de estruturas capazes de gerar novos conhecimentos.

A aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos. Aplicada a um ponto do pensamento infantil, ela se modifica e refaz muitos outros pontos. **No desenvolvimento ela pode surtir efeito de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato.** Conseqüentemente, a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só a passo com ele, mas pode superá-lo, **projetando-o para frente** e suscitando nele novas formações. (Vigotski, 2009, p. 304 grifos meus).

Em face do exposto, conclui-se que uma boa educação escolar fornece às crianças a possibilidade de aprender para além das necessidades imediatas criadas pela escola. O ensino-aprendizagem dos conceitos científicos atua na formação de estruturas de pensamento, possibilitando novas aprendizagens e, conseqüentemente, gerando desenvolvimento. Entretanto, Vigotski (2009) alerta para o fato de que o

ensino sistematizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança e apresenta-nos o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).<sup>113</sup>

Amalgamando as noções de ensino e aprendizagem, o conceito de zona de desenvolvimento proximal desvela um caminho para o aprimoramento do processo de escolarização, garantindo uma educação que “dá mais do que se dá imediatamente” (Vigotski, 2009, p. 303). A concepção considera a existência dos níveis de desenvolvimento real e potencial, aspectos indispensáveis para o delineamento das práticas pedagógicas.

Compreende-se como nível de desenvolvimento real as funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos já completados, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer de forma independente; por conseguinte, o nível de desenvolvimento potencial diz respeito às atividades que podem ser executadas com mediação ou em colaboração. Nessa perspectiva, a ZDP diz respeito à

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2010, p. 97).

Desse modo, ao se apropriar do conceito, a escola pode pensar em situações de aprendizagem em que as crianças migrantes possam empregar as habilidades já adquiridas e outras em que serão desafiadas a mobilizar funções ainda em estado embrionário. O desenvolvimento dessas novas estruturas irá depender da forma como está organizado o ensino e das condições orgânicas apresentadas pelas crianças.

---

<sup>113</sup> A obra de Vigotski passou a ser difundida no Brasil a partir de 1984, quando a editora Martins Fontes publicou *A formação social da mente*, uma versão traduzida do inglês, tornando conhecido o termo zona de desenvolvimento proximal. Em 2001, a editora WMF publicou *A construção do pensamento e da linguagem*, uma tradução direta de Paulo Bezerra. No prólogo, o tradutor explica que o termo empregado por Vigotski junto ao substantivo “desenvolvimento” (*razvítie*) é *blijáichee* “adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo *blízki*, que significa próximo. Logo, *blijáichee* significa o mais próximo, “proximíssimo”, imediato (VIGOTSKI, 2009, p. XI). Entretanto, Zoia Prestes, em sua tese de doutorado, intitulada *Quando não é quase a mesma coisa*, defende “[...] que a tradução que mais se aproxima do termo zona *blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois, se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só seu amadurecimento” (Prestes, 2010, p. 173). Não obstante isso, optei por manter zona de desenvolvimento proximal, por ser um termo corrente nos estudos sobre educação, além de ser familiar aos(as) professores(as). Nas citações, mantive as terminologias cunhadas pelos tradutores.

Vigotski alerta: “A aprendizagem só é possível onde é possível a imitação” (Vigotski, 2009, p. 332). Em sua perspectiva, na escola, a criança aprende o novo, que lhe é apresentado em colaboração com colegas e professoras ou sob a orientação deles, no entanto, só é possível ensinar à criança aquilo com que ela já tem condições de interagir. Essa premissa dá pistas sobre conteúdos e atividades, definindo os aspectos determinantes do desenvolvimento e da aprendizagem.

Convém ressaltar que não há apenas uma zona de desenvolvimento potencial. Isso nos remete ao fato de que a mesma pessoa pode estar em níveis de desenvolvimento diferentes, dependendo do conteúdo ou do aspecto a ser aprendido. Dessa forma, pode-se não precisar de nenhuma ajuda para realizar uma determinada atividade e de alguma ou de muita ajuda para realizar outras (Kravtsov; Kravtsova, 2021).

Pude observar esse aspecto quando acompanhei Kenia e Youbens. Logo nos primeiros dias de observação, encontrei Kênia realizando atividades de matemática com apoio de um material produzido pela professora de Educação Especial. Naquela situação, a menina mostrou-se capaz de reproduzir o sistema de contagem ensinado pela docente, mas demonstrou dificuldades em realizar as operações matemáticas de forma independente. O material concreto foi o meio utilizado pelas professoras para que a estudante atingisse o resultado esperado. Durante a entrevista, perguntei à Violeta sobre o desempenho escolar de Kênia, e a docente respondeu-me o seguinte:

*Quando eu peguei, ela não lia. [...] praticamente nada. Ela soletrava, só soletrava, soletrava. E aí a gente foi trabalhando, trabalhando. E eu comecei fazer trazer lúdico, né? Caixa de texto [pausa]. Agora ela lê fluentemente. Se sente bem muito agora, se você chamar para ler. (Violeta).*

Em uma de minhas visitas à sua casa, retirei da bolsa alguns livros de histórias, e Kênia escolheu *Amoras* (Emicida, 2018). Olhou, folheou e leu em voz alta com fluência, respeitando a pontuação, a entonação e a prosódia. Não demonstrou qualquer dificuldade, demonstrando que está apta a prosseguir com leituras mais complexas. Kênia possui zonas de desenvolvimento proximal distintas no campo da leitura e da matemática.

No caso de Youbens, verifiquei que as percepções de suas professoras e de sua família destoavam no tocante ao nível de desenvolvimento real apresentado pelo menino. Os adultos em seu entorno acreditavam que ele já havia concluído

habilidades que, quando requeridas, demonstravam estar ainda na zona de desenvolvimento proximal.

Quando perguntei à Magnólia sobre o desempenho escolar desse aluno, disse-me que “[...] *ele acompanha, ele lê, já tá lendo perfeitamente, ele se sente inseguro, bem inseguro mesmo, mas não sei se é comodismo, né [pausa]. Quer as respostas prontas, mas eu não dou a resposta*”.

Semanas depois, em uma visita à casa de Youbens, perguntei ao seu pai sobre as tarefas de casa, e Jordany me respondeu que acompanhava o filho durante a realização das atividades. Pedi para ver o caderno de atividades e tinha um aviso de Magnólia indicando que o exercício não fora concluído. Concordamos em fazê-lo naquele momento.

Youbens começou a ler os problemas matemáticos enviados pela professora com muita dificuldade e, após lê-los (de forma silábica), demonstrou não saber como resolver as questões. Mostrando certa impaciência, Jordany passou a orientá-lo, perguntando-lhe incisivamente sobre os resultados e, antes que o menino respondesse, antecipava a resposta correta. Nesse mesmo dia, durante uma rodada de desenhos, o casal fez intervenções com a finalidade de apoiar as produções do filho.

Colocam-se aqui duas questões: primeiro, a dissonância entre o que Youbens podia fazer sozinho e o que acreditavam que ele podia fazer limitou a qualidade das mediações e, conseqüentemente, atrasou seu desenvolvimento; segundo, a mediação apartada da consciência sobre o nível de desenvolvimento real criou uma forma de aprendizagem condicionada à interferência permanente de um adulto, quer seja o pai, quer seja a professora. Magnólia contou-nos sua impressão:

*Eu sinto que ele é inseguro, ele quer sempre estar perto de mim. Hoje, por exemplo, teve uma menina que a segunda professora não veio e eu tive que colocar ela perto de mim, ele já se sentiu meio perdido porque ele ia para a carteira de trás. Então, eu acho que ele é bem dependente nesse sentido. Ele sabe, mas se sente inseguro em relatar. (Magnólia).*

Na minha percepção, a insegurança do menino se originava do fato de ele realmente não ter atingido as condições necessárias para realizar as atividades propostas de modo independente. Nesse caso, tanto a falta de respostas por parte de Magnólia quanto o excesso delas, vindo dos pais, produziram barreiras que



atrapalharam o desenvolvimento de estruturas de pensamento que lhe possibilitassem avançar em sua aprendizagem. De acordo com Kravtsov e Kravtsova (2021, p. 37):

Uma ajuda essencial pode ser prestada quando se ocupa o lugar “sobre” ou “acima”. É muito comum que esse lugar, muito empregado na instrução e no desenvolvimento, seja criticado, afirmando que ele pode ser autoritário e direto e, por isso, também destrutivo. Realmente, caso se ofereça, a todo instante, ajuda à criança e ao adulto do lugar “sobre” ou “acima”, isso pode impedir que a zona de desenvolvimento iminente se transforme em desenvolvimento atual.

Os autores que se inserem no campo da Teoria Histórico-Cultural aplicada à educação reconhecem que a relação professor-aluno se constitui a partir da diferença de gerações e saberes. Um professor bem-posicionado sabe que a horizontalidade pouco contribui para o desenvolvimento cultural dos alunos, por isso Kravtsov e Kravtsova (2021) insistem no lugar de quem está “sobre” ou “acima”.

Não obstante, concordam que essa posição pode parecer autoritária e diretiva demais. Freire (2021a) se dedicou a pensar sobre isso, lembrando-nos de que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, **apesar das diferenças que os conotam**, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2021a, p. 25, grifos meus). A afirmativa indica que, apesar da ‘distância’, não se pode perder de vista que o outro a quem se ensina é alguém que deve ser respeitado e a quem deve ser dadas as possibilidades para ser mais.

Para isso, é importante garantir situações para que a criança seja a protagonista, a fim de que ela possa mostrar, sem medo ou culpa, o que já consegue fazer sozinha. Nesse sentido, alternar as posições entre estar ‘sobre’ e estar ‘sob’ mostra-se benéfico, pois, além das questões relativas aos conteúdos escolares e de outros saberes práticos, a mudança de papéis mobiliza aspectos afetivos-emocionais importantes para o processo de aprendizagem, tanto para o nível de desenvolvimento atual quanto para o nível de desenvolvimento potencial.

As relações entre ensino e aprendizagem foram tema de estudo de Alícia Fernandez (2001), psicopedagoga argentina que buscou interpretar as diferentes formas de relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, as quais denominou “modalidade de ensino” e “modalidade de aprendizagem”. Para a autora, a modalidade de ensino se constitui ao longo da vida, a partir das próprias experiências dos sujeitos com sua modalidade de aprendizagem. Em contrapartida,

A modalidade de aprendizagem constrói-se em reciprocidade com as modalidades de ensino dos ensinantes com os quais o sujeito interage, mas não em uma relação causa-efeito e tampouco de complementariedade. Entre ambos, estabelece-se uma relação de suplementariedade. (Fernandez, 2001, p. 102).

A suplementariedade diz respeito àquilo que se coloca na relação **entre** os sujeitos. Nesse espaço, ora oculto, ora nebuloso, às vezes imprevisível, é construída a relação com o conhecimento. Cada sujeito estabelece uma maneira própria de estar no mundo e de se relacionar com ele. No entanto, mesmo as formas mais singulares possuem um lugar comum, pois estão fixadas em modelos presentes na cultura de origem.

Partindo disso, Fernandez (2001) identificou quatro modalidades de aprendizagem e quatro modalidades de ensino, com o intuito de buscar o equilíbrio entre ambas. A autora conceitua como saudável uma modalidade que “[...] articula simultaneamente o mostrar e o guardar o que se conhece, sem necessidade de exhibir (se) ou esconder (se) por insegurança, temor, culpa ou vergonha” (Fernandez, 2001, p. 101).

Apesar das bases epistemológicas distintas, a autora está em sintonia com Kravtsov e Kravtsova (2021), quando sinaliza a importância da alternância de papéis. De acordo com ela: “Para que uma criança possa aprender, os adultos devem proporcionar-lhe um espaço onde também ela descubra que tem algo para ensinar aos outros, sejam adultos ou crianças” (Fernandez, 2001, p. 102).

Quando têm sua ajuda solicitada, observa-se, de um modo geral, que as crianças ficam felizes e orgulhosas; sentimentos como confiança e autoestima mostram-se revigorados. Contudo, muitas vezes, essa possibilidade lhes é negada. Tal fato foi notado nas situações em que Youbens e seus colegas tiveram a atenção chamada por estarem ‘fora do lugar’, quando, com seriedade, buscavam auxiliar os amigos na realização de uma atividade. Esse aspecto nos leva ao último ponto a ser considerado nesta tese: a colaboração.

### *6.3.3.1 Colaboração*

Um importante ponto de conexão entre as teorias de Vigotski e Freire é a ênfase na colaboração como um processo compartilhado de construção do conhecimento que visa alcançar algo novo. Cada um ao seu tempo vislumbrou o valor da

colaboração para os processos de mudança, seja no nível de desenvolvimento, seja no plano da consciência ou no plano da transformação social.

Para Vigotski (2009, p. 329), o conceito é premissa básica nos processos de aprendizagem, por meio do qual as crianças fazem a transição dos conhecimentos espontâneos para os conhecimentos científicos. Para o autor, “[...] em colaboração, a criança sempre pode fazer mais do que sozinha”.

De igual maneira, Freire (2019, 227) nos alerta para o fato de que, numa prática educativa dialógica “[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. Essa relação inclui o abandono da figura do dominador, que busca ‘conquistar’ ou ‘oprimir’ o objeto a ser dominado. Ao contrário, na prática educativa dialógica, impera o diálogo, a comunhão e o desejo de transformação.

Em se tratando de educação de migrantes, a colaboração é um dos elementos que perpassam as três dimensões da escolarização, permitindo que as crianças desenvolvam suas habilidades comunicativas, criem vínculos de amizade, reproduzam e produzam cultura: enfim, humanizem-se. Nessa perspectiva, a humanização leva à busca do ser mais, que “[...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]” (Freire, 2019, p. 105).

Em síntese, o último capítulo da tese ressalta a importância da escolarização como um processo articulado entre as práticas de acolhimento, de socialização e de ensino-aprendizagem, que se dá pela vivência em um ambiente coletivo e organizado para o compartilhamento dos conhecimentos produzidos socialmente.

Essa abordagem multidisciplinar promove o desenvolvimento biopsicohistoricossocial, colaborando para que a diferença figure como protagonista no contexto escolar. A aceitação da diferença como diversidade humana depende de uma mudança de paradigma da cultura da escola e necessita do envolvimento de toda a comunidade, que, junta, deve atuar em colaboração para a transformação e mudança social.

Não obstante isso, a literatura corrente destaca que a escolarização de haitianos é permeada por empecilhos que dificultam o pleno acesso à educação, a começar pela ausência de uma diretriz específica voltada à educação de migrantes. Desse modo, pensar nas diferentes dimensões do processo educacional pode contribuir para que alguns dos desafios sejam vencidos e para que o direito à

educação equitativa e de qualidade seja garantido a todas as crianças, independentemente de sua origem, sexo, cor ou condição social.

Nessa perspectiva, o acolhimento como sistema integrado de atitudes éticas, que envolve respeito, escuta, empatia e solidariedade, deve ser realizado por toda a comunidade escolar, ao longo de todo o processo de escolarização, tornando-se fundamental para a criação de um ambiente pedagógico acolhedor, propício ao compartilhamento de afetos, de saberes e de práticas que viabilizam a formação de vínculos e do sentimento de pertencimento.

A experiência obtida no processo de pesquisa na escola apontou algumas dificuldades para o acolhimento, entre as quais a questão financeira vivida pelas famílias e os ritmos de aprendizagem das crianças migrantes, acentuado pelas diferenças linguísticas.

Não obstante, demonstrou a existência de um protocolo de acolhimento com princípio, diretriz e estratégias, que, embora não estejam escritas, fazem parte da prática pedagógica defendida pela gestão. Dessa maneira, impera como princípio o reconhecimento da diferença como diversidade humana; e como diretriz, o afeto. Foram identificadas seis estratégias:

- a) colocar as crianças migrantes com uma professora mais acolhedora;
- b) inserir a criança migrante em uma sala que tenha outra criança da mesma nacionalidade;
- c) aproximar as famílias da escola;
- d) conhecer a história de vida dessas famílias;
- e) identificar as redes de apoio dos migrantes;
- f) nomear locais estratégicos com placas no idioma do país de origem da criança.

Além das estratégias mencionadas, ressalta-se a importância de promover a circulação de bilhetes e informes nas línguas maternas das crianças e de suas famílias, além de investimento na comunicação oral, visto que alguns familiares podem não ser alfabetizados em suas línguas de origem.

Essas atitudes fortalecem o acolhimento como uma postura ética que busca a construção do senso de comunidade, reforçando o ideal de escola como espaço de proteção e de compartilhamento de experiências comuns.

Além do acolhimento, a socialização foi um aspecto a ser considerado no processo de escolarização das crianças migrantes. A pesquisa demonstrou que,

durante o período de observação, ocorrido entre julho e dezembro de 2021, as possibilidades de interação entre as crianças estiveram muito restritas às aulas de educação física, pois, mesmo durante o intervalo, elas foram monitoradas, para que seguissem o protocolo de segurança contra a Covid-19.

Inspirada pelos princípios emanados pela Sociologia da Infância, para a qual a socialização infantil abrange a interação das crianças entre si e das crianças com os adultos, ambos produtores e reprodutores de significações e cultura, sugere-se que a escola crie condições para uma maior conexão entre os estudantes.

Os dados de pesquisa demonstram a urgência em romper com os paradigmas que naturalizam práticas e padrões sociais vigentes que reforçam estereótipos e inferiorizam determinados grupos de pessoas, entre os quais os negros e migrantes. Como estratégias de enfrentamento à “colonialidade pedagógica” sugere-se que a escola adote práticas que:

- a) possibilitem o brincar;
- b) oportunizem os vínculos de amizade;
- c) contraponham as noções de bom, belo e verdadeiro;
- d) fomentem ações antirracistas, questionando ideias que inferiorizam as pessoas negras, bem com ações que valorizem a cultura e a estética de matriz africana, intelectualizem as pessoas negras e assumam que racismo é crime;
- e) promovam a representação positiva dos negros e dos migrantes.

Esses aspectos são importantes porque os princípios que balizam as formas de reprodução social estão presentes na escola. Portanto, a ideologia que os sustenta precisa ser confrontada.

Por fim, destaca-se o ensino-aprendizagem como um processo dialético e dependente das demais dimensões da escolarização. Caracteriza-se por receber influência de diversos fatores, como a metodologia de ensino, a relação entre professor e aluno, o ambiente escolar, as condições socioeconômicas dos estudantes, entre outros.

No contexto das crianças migrantes, o processo de ensino-aprendizagem pode ser ainda mais desafiador, devido à existência de barreiras linguísticas e culturais. Nesse sentido, a formação docente é um objetivo a ser perseguido pelos sistemas de ensino, com vistas à adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a identidade e a subjetividade das crianças migrantes.

Tendo como base a Pedagogia Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, somadas aos princípios difundidos pela Sociologia da Infância, buscou-se ressaltar o papel da escola em:

- a) ensinar-aprender a falar;
- b) ensinar-aprender a ler e escrever;
- c) possibilitar a vivência plena na escola;
- d) garantir mediações que promovam aprendizagens;
- e) considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e favorecer condições para a construção de novos conhecimentos (ZDP);
- f) adotar práticas que fomentem a colaboração.

Com esta seção, buscou-se demonstrar os desafios e as possibilidades para a escolarização de crianças migrantes em meio à pandemia de Covid-19, cujo fim foi decretado no dia 8 de maio de 2023. O vírus não é mais um inimigo desconhecido; ao contrário, sua presença entre nós nos mostrou a necessidade de repactuarmos nosso compromisso com a vida e com a coletividade.

## 7 “ANTES TARDE DO QUE NUNCA”

A presente pesquisa de doutorado teve como objetivo geral compreender como opera a lógica das diferenças na escolarização das crianças migrantes haitianas em uma escola estadual do município de Florianópolis, Santa Catarina. Para que isso fosse possível, buscou-se pautar os principais acontecimentos históricos do Haiti e suas influências para a formação da migração haitiana; mapear a presença de haitianos no Brasil e seus efeitos sobre as produções científicas acerca da educação de crianças migrante; avaliar os impactos das políticas de enfrentamento da pandemia de coronavírus para os migrantes no Brasil e analisar quais os desafios que a presença das crianças migrantes haitianas impõe à escola pública.

Os dados obtidos com a pesquisa demonstraram que os trágicos acontecimentos ocorridos no Haiti e a escolha de seu povo pelo Brasil como país de destino alteraram o perfil demográfico de algumas cidades, ampliando a diversidade cultural e racial. Rapidamente, as questões pertinentes à migração Sul-Sul, que há pouco tempo alçaram destaque com a vinda de bolivianos, ganharam novo fôlego com a presença dos haitianos, gerando uma ampla literatura vinculada às experiências destes migrantes em solo brasileiro, levantando debates sobre condições de trabalho e de vida, sobre o direito universal à saúde e à educação, bem como suscitaram discussões sobre racismo e xenofobia.

Num país de extensão continental, com culturas, costumes e tradições muito diferentes entre si, é quase impossível encontrar uma unicidade que permita traçar um modelo geral de comportamento tipicamente brasileiro, no que diz respeito ao acolhimento de migrantes e à sua escolarização, sobretudo quando não há uma política nacional explícita voltada ao atendimento desse público. Não obstante isso, os estudos acadêmicos evidenciaram (de Norte a Sul), lamentavelmente, um traço comum: a existência de barreiras para o acesso à uma educação justa, equitativa e de qualidade.

As pesquisas evidenciaram que os primeiros entraves acontecem antes mesmo de os migrantes entrarem na escola, pois, em alguns casos, a matrícula lhes é dificultada pela exigência, indevida, de documentação. Uma vez matriculados, precisam lidar com as barreiras de comunicação, já que a maioria tem o crioulo haitiano como língua materna. Todavia, saber português não os livra de todos os

constrangimentos, pois trazem consigo a cor escura da pele, atributo nada desprezível em uma sociedade que se estabeleceu com base na diferenciação de raças.

As constatações feitas por Ivone Jesus Alexandre (2019, 2017) por meio de sua pesquisa com crianças haitianas no centro-oeste do país são aterrorizantes. Dá arrepios saber que o país que exportou a Pedagogia do Oprimido para o mundo ainda continua oprimindo crianças, mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência e migrantes, sem que haja qualquer tipo de responsabilização para os culpados; ao contrário, segue-se penalizando as vítimas pelo próprio infortúnio.

De um modo geral, as desvantagens dos estudantes haitianos não ficam restritas ao ambiente escolar. A condição de migrante não qualificado relega aos seus familiares a realização de trabalhos precários, com pouco ou nenhum vínculo empregatício e baixa remuneração. Essa realidade ficou explícita na pandemia de Covid-19 e culminou com a saída de parte dessa população do país e com a redução drástica do número de pedidos de registro, que somaram apenas 2 mil no ano de 2022, o menor número desde 2012 (Nepo, 2023).

Em termos educacionais, a pandemia evidenciou as desigualdades que separam crianças de famílias com boas condições econômicas das crianças pobres. Com menor recurso financeiro, os filhos de migrantes tiveram menos acesso aos meios digitais; estiveram expostos a ambientes de estudo pouco adequados; tiveram menos apoio escolar, em função da baixa escolaridade dos pais; contaram com a interrupção da aprendizagem da língua do país de acolhimento, além das questões relacionadas à segurança alimentar, ao cuidado e à proteção.

Esses aspectos confirmaram a importância da educação escolar como um direito fundamental e da escola como espaço de proteção da vida humana. Nessa perspectiva, a escolarização de migrantes abrange várias dimensões e alcança múltiplos sentidos. Para as famílias migrantes, a presença da criança na escola é, essencialmente, um investimento futuro que possibilitará a mobilidade social ascendente. Oxalá!

Isso posto, buscou-se compreender como ocorre a escolarização das crianças migrantes haitianas em uma escola estadual do município de Florianópolis, Santa Catarina. Para subsidiar a concepção de escolarização, lancei mão das normativas emitidas pelo CNE, combinadas com os pressupostos da Pedagogia Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.



Dessa convergência emergiu a compreensão de que a escolarização, como processo, deve articular práticas de acolhimento, de socialização e de aprendizagem, o que se dá por meio da vivência em um ambiente coletivo e organizado para o compartilhamento dos conhecimentos produzidos socialmente, visando ao desenvolvimento biológico e histórico-social, com respeito às diferenças e à diversidade humana, tendo como protagonista toda a comunidade escolar, em colaboração para a transformação e mudança social.

Com base na literatura corrente, formulou-se a hipótese inicial de que o processo de escolarização das crianças migrantes em Santa Catarina seria marcado por uma série de tensões e vulnerabilidades, com destaque para as questões de raça e xenofobia. Concatenados, cogitou-se que esses aspectos trariam prejuízos para a vivência plena da escola, resultando em fracasso escolar – presunção refutada ao longo da pesquisa.

Os dados de pesquisa indicaram que a escola reconhece ter pouco conhecimento sobre as crianças migrantes, porém esforça-se para garantir que sejam bem acolhidas. Para o sucesso dessa, ação conta com ajuda externa de representantes da rede de apoio, reconhece a existência das diferenças culturais e possui o respeito como diretriz pedagógica. Embora não haja um protocolo escrito, a gestão escolar instituiu uma prática de acolhimento com princípios, diretrizes e estratégias bem definidos.

Na dimensão da socialização, as relações entre pares, em especial o brincar, foram prejudicados pela adoção rigorosa das medidas de distanciamento social (justificadamente), que impuseram um controle excessivo sobre os corpos. Visando à proteção, as atividades lúdicas foram abandonadas, restando poucas oportunidades para a formação de vínculos de amizade e para o estabelecimento de práticas colaborativas.

O currículo escolar também não incluía atividades em que as crianças, tanto as migrantes quanto as brasileiras, pudessem expor seus saberes, suas experiências e seus pontos de vista. Sem a interação, os conflitos foram quase que totalmente silenciados, mitigando também as possibilidades para a abordagem das questões relativas à ética, à diferença e à diversidade humana.

No âmbito das relações de ensino-aprendizagem, podem ser destacados alguns aspectos: o primeiro deles diz respeito à dissonância entre as concepções de educação presentes no PPP da escola e nos discursos das professoras e a prática

pedagogia vivida – a realidade da sala de aula evidenciou um fazer pedagógico centrado na figura das professoras, as quais possuíam diariamente um extenso rol de atividades a serem aplicadas, sem que houvesse possibilidade para o aprofundamento dos temas e a participação das crianças.

Conseqüentemente, o ensino da escrita, da leitura e da matemática foi realizado de forma mecânica, sem o tempo necessário para a elaboração de hipóteses, para expressão e comunicação ou para o compartilhamento de conhecimentos. Nesse sentido, professoras e estudantes mostraram certa contrariedade com a dinâmica proposta pela gestão: as educadoras externalizaram o cansaço e o desagrado em relação à falta de autonomia para a escolha dos conteúdos; as crianças afirmaram querer tempo para brincar e conversar com os amigos. Quando questionadas sobre a qualidade do ensino, as famílias disseram estar satisfeitas com a escola.

Em decorrência disso, tudo acontecia tão rápido na sala de aula que havia pouco tempo para o tédio e quase nenhum para fruição. Sem direito ao desfrute, o ato de aprender ocorria despregado de sentido. De um modo geral, as aulas abarcavam uma sequência de atividades impressas, na maioria das vezes com perguntas cujas respostas não exigiam grande envolvimento ou mobilização das crianças.

No caso dos estudantes que possuíam maior dificuldade, como Kênia em relação à matemática, o apoio das professoras de Educação Especial foi fundamental para que se alcançassem os objetivos propostos. Nesse sentido, as professoras das turmas não mediam esforços para que todas as crianças atingissem habilidades de escrita e leitura, bem como noções elementares de matemática. Havia uma grande preocupação com a unidade.

Quando questionadas sobre o sistema de cópias, as gestoras da escola explicaram que a escolha pelas impressões das atividades foi a alternativa encontrada para garantir que todas as crianças tivessem acesso aos conteúdos, sem que houvesse diferenças entre turmas do mesmo ano. A atitude também teve como objetivo evitar comparações entre as famílias e afastar ruzgas entre as docentes.

Salienta-se que a gestão se mostrou aflita com a qualidade profissional das docentes. No ano em que foi realizada a pesquisa na escola (2021), a maioria das professoras havia sido admitida em regime de contrato temporário, situação que foi sendo modificada no ano seguinte, com a chamada de professoras concursadas (depois de anos de espera). Além das questões de formação, a fragilidade do vínculo

empregatício, a alta rotatividade e os baixos salários<sup>114</sup> são aspectos que dificultavam a manutenção de um quadro docente estável e sintonizado com os princípios da escola.

Perguntei às professoras e às gestoras se elas já haviam presenciado racismo na escola, e a resposta foi unânime: não. A escola possui um discurso inclusivo forte e preza pelo respeito a todas crianças e suas famílias. Para as entrevistadas, todas as crianças têm direito ao tratamento igual, independentemente da cor ou da nacionalidade.

Vale destacar que, durante minha estadia na escola, ao contrário do que vi ao longo da pesquisa de mestrado com crianças bolivianas em escolas de Educação Infantil da cidade de São Paulo (SILVA, 2014), não observei nenhuma situação de racismo individual, nem mesmo um olhar ou gesto que pudesse significar aversão ou discriminação em virtude da cor. Tampouco presenciei práticas abertamente antirracistas.

O discurso da igualdade mostrou-se eficaz, diluindo as tensões cotidianas e atenuando possíveis conflitos (xingamentos, ofensas) em virtude das diferenças de cor/raça. As crianças tratavam umas às outras pelo nome. No caso das professoras, mesmo que fizessem referência à nacionalidade do estudante, o nome próprio era o primeiro a ser mencionado.

Quando perguntei aos pais haitianos e a uma mulher negra, mãe de uma criança brasileira, se já haviam sofrido racismo na escola, todos enfatizaram veementemente que não. Jordany afirmou que, em relação à República Dominicana, país em que viveu por anos, o racismo do Brasil é quase imperceptível: “*O racismo brasileiro é sutil*” (Jordany). De fato, já fomos reconhecidos por nossa cordialidade (Holanda, 1995) e o mito da democracia racial ainda circula entre nós (Gonzales, 2020; Nascimento, 2016; Freire, 2003).

Contudo, os dados obtidos com o questionário demonstram que, embora não vivenciem um contexto escolar racista, na ausência de um modelo antirracista vivo, como o experienciado pelas crianças do terceiro ano, alunas de Violeta, uma mulher negra e periférica, as crianças tendem a reproduzir as práticas sociais corriqueiras, entre as quais o racismo e a xenofobia.

---

<sup>114</sup> Em 2017, o estado de Santa Catarina oferecia o valor de R\$ 1.288,50 para os professores dos anos iniciais por uma jornada de 20 horas semanais. Em 2021, o governador Carlos Moisés concedeu um aumento significativo, elevando o piso a R\$ 5.000,00 para uma jornada de 40 horas semanais.

Reunidos, todos estes aspectos indicam que o processo de escolarização das crianças migrantes haitianas em uma escola estadual da cidade de Florianópolis, Santa Catarina, ocorreu dentro da ‘normalidade’: foram carinhosamente acolhidas e sujeitadas às mesmas oportunidades de socialização e de aprendizagem. As crianças haitianas foram bem-vindas na comunidade escolar e consideradas boas alunas; seus pais afirmaram se sentir confortáveis e confiantes com o trabalho realizado pelas professoras e pela escola com o um todo.

Em linhas gerais, a prática pedagógica adotada pela escola se mostrou distante do que se almeja atingir com a Pedagogia Crítica e a Teoria Histórico-Cultural, contudo é irrefutável o comprometimento apresentado por todas as profissionais participantes da pesquisa. Cada uma, a sua maneira, fez o que pôde para que as crianças haitianas tivessem acesso aos conteúdos escolares programados. Elas se mostraram orgulhosas de seu fazer docente e declararam o desejo de fazer cada vez mais e melhor.

Todavia, a aparente homogeneidade com que transcorreu o processo de escolarização das crianças migrantes denunciou um problema latente da educação: a manutenção de uma cultura escolar voltada à produção e reprodução de padrões inerentes à ordem social. Sob essa perspectiva, a busca pela homogeneidade revela a negação da diferença e a manutenção de padrões sociais vigentes.

A escolha dos textos e das imagens presentes no material didático, o apelo excessivo à ordem e à obediência, a baixa representatividade de professores(as) negros(as) em cargos de gestão, a presença massiva de trabalhadores haitianos no setor de limpeza da escola e ausência de discussões sobre a temática racial contribuem para a formação de uma mentalidade propícia à conformação social.

Assim como o mito da democracia racial, o mito da igualdade reduz as possibilidades de debates sobre diferença, enfraquecendo as chances de um trabalho pedagógico proveitoso sobre as temáticas da diversidade humana e das desigualdades. É sabido que o governo atual de Santa Catarina<sup>115</sup> não vê com bons olhos a defesa de pautas ligadas aos direitos humanos. Lamentavelmente, as denúncias de perseguição política aos(às) profissionais da educação têm se tornado

---

<sup>115</sup> Nas eleições de 2022, o estado de Santa Catarina elegeu como governador Jorginho Melo (PL), defensor de pautas conservadoras associadas à extrema-direita.

recorrentes, sobretudo após ser sancionada a lei nº 18.637, de 8 de fevereiro de 2023.<sup>116</sup>

Em um contexto de medo e insegurança, a escola pode atuar como espaço de resistência em favor de todas as formas de vida. Nesse caso, nunca é demais lembrar a máxima freiriana “Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda”. Dessa forma, a escola pode colaborar com mudança e a transformação social introduzindo em sua agenda cotidiana debates, palestras e eventos que abarquem as questões relativas às diferenças, desigualdades e diversidade humana.

Paralelamente a isso, não se deve perder de vista a luta pela valorização da carreira docente e pela formação profissional, aspectos imprescindíveis para que a escola tenha um corpo docente estável e qualificado, capaz de planejar, organizar, acompanhar e avaliar o processo de escolarização das crianças migrantes de acordo com os princípios da equidade e da justiça educacional.

Embora ainda não exista uma política pública nacional voltada à educação de migrantes, contamos com um vasto repertório legal e com um amplo manancial teórico, que podem servir de inspiração para a construção de boas práticas educacionais. Ainda que grande parte dos estudos brasileiros sobre educação de migrantes exponham uma realidade estarrecedora, a experiência positiva com o acolhimento de crianças migrantes haitianas em uma escola estadual em Santa Catarina (o estado mais branco e bolsonarista do Brasil) demonstra que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2022, p. 132).

---

<sup>116</sup> Proposta de lei encaminhada pela Deputada Ana Campagnolo, defensora do movimento “Escola sem partido”.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 85-85, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil**: creches-atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 2002.
- ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/3541/4057/>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ADORNO, Theodor W.; MAAR, Wolfgang Leo. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ALDERSON, Priscilla. “As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LsqQGYMFBxPLs9J7n76mqZH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- ALESSIO, Priscila Chuarts. **O outro sob o olhar da criança**: representação e linguagem. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3377>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT**: o que elas visibilizam da escola? 2019. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11681>. Acesso em: 9 mar. 2023.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. Migração haitiana: um estudo etnográfico com crianças, pais, professores em escolas públicas de Sinop, MT. **Áskesis-Revista des discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 208-217, 2017. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/244/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: [https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo\\_estrutural\\_feminismos\\_-\\_silvio\\_luiz\\_de\\_almeida.pdf](https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

ANDRADE, Everaldo de Oliveira. **Haiti: dois séculos de história**. São Paulo: Alameda, 2019.

ANDRADE, Everaldo de Oliveira. Aristide e a conciliação impossível: o esgotamento da transição democrática haitiana. **Revista nustrAmérica**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551968077014>. Acesso em: 20 mar. 2023.

APPOLON, Ilgentche. **Oportunidade e ameaça identitária**: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá (MT). 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2023.

ARMSTRONG, D. *et al.* The place of inter-rater reliability in qualitative research: an empirical study. **Sociology**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 597-606, ago. 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038597031003015>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BAKUN, William H.; FLORES, Claudia H.; TEN BRINK, Uri S. Significant earthquakes on the Enriquillo fault system, Hispaniola, 1500–2010: Implications for seismic hazard. **Bulletin of the Seismological Society of America**, [S. l.], v. 102, n. 1, p. 18-30, 2012. Disponível em: [https://pubs.geoscienceworld.org/ssa/bssa/article/102/1/18/349580/Significant-Earthquakes-on-the-Enriquillo-Fault?casa\\_token=yAhk\\_Y6ICvsAAAAA:GGL9fdYV2wnSv3IOJu7yk9GlnLnYJKUq71aRPufOhbswZKdvdX75JF3U1FETFsqtrLC1FoDgQ](https://pubs.geoscienceworld.org/ssa/bssa/article/102/1/18/349580/Significant-Earthquakes-on-the-Enriquillo-Fault?casa_token=yAhk_Y6ICvsAAAAA:GGL9fdYV2wnSv3IOJu7yk9GlnLnYJKUq71aRPufOhbswZKdvdX75JF3U1FETFsqtrLC1FoDgQ). Acesso em: 10 mar. 2023.

BAENINGER, Rosana *et al.* **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco, 2017.

BAN pede desculpas pelo cólera no Haiti e anuncia novo plano de combate. **ONU News**, [S. l.]. Disponível em: <https://news.un.org/pt/audio/2016/12/1191591>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BAPTISTE, Marc Donald Jean. **Cadê o Haiti?**: o processo de formação identitária das crianças haitianas (*ti dyaspora*) na relação entre a escola e suas famílias no Brasil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2022.

BERNARD, Rebecca. **Yon Zen Pete Nan Brezil**: um relato sobre os desafios singulares enfrentados por famílias haitianas e suas crianças nas escolas públicas em Porto Alegre/RS. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237430>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no novo mundo**: do barroco ao moderno 1492–1800. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BLOOM, L. R.; SAWIN, P. Ethical responsibilities in feminist research: Challenging ourselves to do activist research with women in poverty. **International Studies of Qualitative Studies in Education**, [S. l.], v. 22, 333-351, 2009. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; TOMAZ, Fernando. **O poder simbólico**: memória e sociedade. Lisboa: Difel, 1989.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BROUGÈRE, Gilles; WAJSKOP, Gisela. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Col. Questões da nossa época, v. 20).

CARVALHO, C. A. de; CARVALHO, V. A. de; CAMPOS, M. A.G.; OLIVEIRA, B. L. C. A. de; Diniz, E. M.; SANTOS, A. M. dos. Delay in death reporting affects timely monitoring and modeling of the COVID-19 pandemic. **Cad. Saúde Pública**, [S. l.], n. 37, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/hLW4yM3qKGBDk8kp9ZdxNCf/?format=pdf&lang=en>. Acesso: 12 jul. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Estudos de Língua Falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 3, n. 4, p. 1678-1689, mar. 2005. Disponível: [http://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/4/entrevistas/revel\\_4\\_entrevista\\_ataliba\\_teixeira\\_de\\_castilho.pdf](http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/4/entrevistas/revel_4_entrevista_ataliba_teixeira_de_castilho.pdf). Acesso em: 2 mar. 2023.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Do oral ao escrito. **Carta Fundamental**, São Paulo, v. 11, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20698>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Wagner Faria de. Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a imigração e o refúgio no Brasil: uma primeira aproximação a partir dos registros administrativos. **Périplos**: Revista de Estudos sobre Migrações, Brasília, v. 4, n. 2, p. 11-34, 2020. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/35907](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/35907), acesso: 12 de julho de 2023.



CAVALCANTI, Leonardo; TONHATI, Tânia; CAVALCANTI, L. Considerações finais: características sociodemográficas e laborais da imigração haitiana. *In*: CAVALCANTI, L. *et al.* **A imigração haitiana no Brasil**: características sociodemográficas e laborais na Região Sul e no Distrito Federal. Brasília: OBMIGRA, 2016. p. 144-149. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/A\\_imigra%C3%A7%C3%A3o\\_Haitiana\\_no\\_Brasil\\_Character%C3%ADsticas\\_Demogr%C3%A1ficas\\_na\\_regi%C3%A3o\\_Sul\\_e\\_no\\_Distrito\\_Federal.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/A_imigra%C3%A7%C3%A3o_Haitiana_no_Brasil_Character%C3%ADsticas_Demogr%C3%A1ficas_na_regi%C3%A3o_Sul_e_no_Distrito_Federal.pdf). Acesso em: 9 mar. 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHAVES, João. A atuação da Defensoria Pública da União em favor de imigrantes durante a pandemia de covid-19: um relato de campo. **Museu da Imigração**, São Paulo, 16 out. 2020. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/a-atuacao-da-defensoria-publica-da-uniao-em-favor-de-imigrantes-durante-a-pandemia-de-covid-19-um-relato-de-campo>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CHINEN, Nobuyoshi. A imagem do negro no humor gráfico brasileiro do Século XIX até meados do Século XX. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 57-75, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50740>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CIA WORLD FACTBOOK. Indicadores sociais do Haiti. **Index Mundi**, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=2224&c=ha&l=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CONNOR, David J. Social Justice in Education for Students with Disabilities. *In*: FLORIAN, Lani. **The SAGE Handbook of Special Education**. Chennai: Marianne Lagrange, 2014. p. 111-128.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Armed, 2011

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Pedagógica**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 61-88, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 17-25, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2009n19p17>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Consentimento e assentimento. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 62-65, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/340389197\\_Consentimento\\_e\\_assentimento](https://www.researchgate.net/publication/340389197_Consentimento_e_assentimento). Acesso em: 20 mar. 2023.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. *In*: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p. 219-241.

DAVIS, Angela; MARTÍNEZ, Elizabeth. **Coalition Building Among People of Color**. Santa Cruz: University of California Santa Cruz, 1993.

DE LA PENA, Lucia Vidal. **Despite Haiti Abolishing Slavery, Why is The Restavek System Still in Place?** 2019. 68 f. Tese (Master in Arts) – Columbia University, New York, 2019. Disponível em: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/d8-err8-4b12>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DENZIN, Norman K. Investigação Qualitativa Crítica Critical Qualitative Inquiry. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/14178>. Acesso: 12 de julho de 2023.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*: Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. A pandemia de coronavírus e a urgente necessidade de mudanças estruturais. **Boletim de conjuntura**, Brasília, n° 21, mar. 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2020/boletimConjuntura021.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], n. 115, p.139-154, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt>. Acesso: 10 mar. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n24/n24a12.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2023.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L.; RIBEIRO, Vera; SÜSSEKIND, Pedro; NEIBURG, Federico. 2000. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.

FEIGENBLATT, Júlia Audi. Imigração e infância em tempos de pandemia. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PITTO, Juliana Diamante (org.). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos**: na pandemia, do podcast ao livro. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 280. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marcia-Gobbi/publication/349009481\\_Coletivos\\_mulheres\\_e\\_crianças\\_em\\_movimento\\_-\\_na\\_pandemia\\_do\\_podcast\\_ao\\_livro/links/601b465192851c4ed54909d2/Coletivos-](https://www.researchgate.net/profile/Marcia-Gobbi/publication/349009481_Coletivos_mulheres_e_crianças_em_movimento_-_na_pandemia_do_podcast_ao_livro/links/601b465192851c4ed54909d2/Coletivos-)

mulheres-e-criancas-em-movimento-na-pandemia-do-podcast-ao-livro.pdf#page=281. Acesso em: 11 jul. 2023.

FERNANDEZ, Alicia; HICKEL, Neusa Kern; SORDI, Regina Orgler. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, D.; FARIA, A. V. A diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, características e perfil. *In*: BAENINGER, R. *et al.* (org.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco, 2016. p. 95-111.

FERREIRA, J.; LOPES, M. M. O fogo é o agente, que causa tantas maravilhas A América e as explosões subterrâneas na História Universal dos Terremotos de 1758. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 33, n. 63, p. 591-623, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/xYBzmTL3xfmGL7mMp39vJsf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FISCHLER, Claude. Obeso benigno, obeso maligno. *In*: SANT'ANNA, Denise B. de. **Políticas do corpo**: elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

FONTANA, Ana Carolina; CAMARGO, Bruna Da Silva; NUNES, Maria Isabel Lopez. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 2-10, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/63298>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. *In*: ZAMBELLO, A. V. *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: Funep, 2018. p. 59-77. Disponível em: [https://faculadefastech.com.br/fotos\\_upload/2022-02-16\\_10-06-51.pdf](https://faculadefastech.com.br/fotos_upload/2022-02-16_10-06-51.pdf). Acesso em: 10 de março de 2023.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; CAMPOS, Claudinei José Gomes; TURATO, Egberto Ribeiro. Coleta de dados na pesquisa clínico-qualitativa: uso de entrevistas não-dirigidas de questões abertas por profissionais da saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S. l.], v. 14, p. 812-820, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/KhvFsGT6xf5yxKXTqQ5PkRN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREUD, Sigmund. O chiste e sua relação com o inconsciente (1905). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. v. 7.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011. (Col. Educação e Saúde, v. 1).

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (org.). **Os intelectuais na história da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: Abpee, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOFFMAN, Erving; NUNES, Márcia Bandeira de Mello Leite. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC; Guanabara Koogan, 2008.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de linguística aplicada**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 61-61, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GRUPO DE APOIO AO IMIGRANTE E REFUGIADO DE FLORIANÓPOLIS E REGIÃO. **Novos Imigrantes e Refugiados na Região da Grande Florianópolis: observações preliminares sobre suas experiências e demandas**. Florianópolis: [s. n.], 2015.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 83-95, 2004. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643844/11324>. Acesso: 10 mar. 2023.

HUEPE, Mariana; PALMA, Amalia; TRUCCO, Daniela. **Educación en tiempos de pandemia**: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. Series de la CEPAL: Políticas Sociales, octubre, 2022. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204-educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america>. Acesso: 12 jul. 2023.

JAMES, Cyril Lionel Robert; TEIXEIRA FILHO, Afonso. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2010.

JOSEPH, Handerson. Diaspora: sentidos sociais e mobilidades haitianas. **Horiz antropol**, [S. l.], v. 21, n. 43, p. 51-78, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/yGY4hRnhhXcNWHsDTH7khRD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

JOSEPH, Handerson. A historicidade da (e)migração internacional haitiana. O Brasil como novo espaço migratório. **Périplos**: Revista de Estudos Sobre Migrações, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-26, 2017.

JOINT, Louis Auguste. Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas. **Pro-Posições**, v. 19, p. 181-191, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/h56vszTjwSTxX4LvRvZLXRq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

KASINITZ, P.; MOLLENKOPF, J. H.; WATERS, M. C. Worlds of the second generation. In: KASINITZ, P.; MOLLENKOPF, J. H.; WATERS, M.C. **Becoming New Yorkers**: Ethnographies of the second generation. New York: Russel Sage Foundation, 2004.

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRAVTSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: LIFANOVA, T. M. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S.Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

LAFERRIÈRE. Dany. **País sem chapéu**. São Paulo: Ed. 34, 2011.

LAHIRE, Bernard; VASQUES, Ramon Americo; GOLDFEDER, Sonia. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHELLEC, M. Agnès. Cycles scolaire et enseignement en Haiti. **Association Infant-Soleil**, 13 jan. 2016. Disponível em: <https://www.enfants-soleil.org/spip.php?article97>. Acesso em: 7 dez. 2022.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Desconstruir a prática para recriar a teoria: como formamos professores para a educação inclusiva. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 8, n. 2, p. 103-116, 2022. Disponível em: <http://www.nead.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/630/419>. Acesso em: 9 mar. 2023.

LENZI, M. H.; GONÇALVES, T. C. Urbanização, discursos e relações de poder: turismo e planejamento urbano em Florianópolis (1950-1980). **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 425-443, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/173193>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LENZI, M. H.; GONÇALVES, T. C.; ANDRADE NETO, G. P. de. De “sol e mar” a “Ilha do silício”: narrativas midiáticas na promoção de Florianópolis (1975-2020). **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-33, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeur/a/VNp5zvRwmf6jZHKLgk4WMBj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LEONTIEV, Alexis N. *et al.* Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. v. 8, p. 46-58.

LIBÂNIO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783/9384>. Acesso em: 9 mar. 2023.

LOBATO, Monteiro; KATO, Jorge. Caçadas de Pedrinho. *In*: LOBATO, Monteiro. **Aventuras de Hans Staden**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988. v. 3.

LORZING, Renata de Moura Santos. Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba - SP (2011-2019). 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15046/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Renata%20Lorzing\\_2021\\_VF.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15046/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Renata%20Lorzing_2021_VF.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 20 mar. 2023.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-100821/publico/GIOVANNA\\_MODE\\_MAGALHAES.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-100821/publico/GIOVANNA_MODE_MAGALHAES.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-68, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/178>. Acesso em: 29 maio 2023.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. O Haiti é aqui: Primeiros apontamentos sobre os imigrantes haitianos em Balneário Camboriú–Santa Catarina–Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 223–256, 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724215282014223/0>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. **A imigração haitiana em Santa Catarina**: perfil sociodemográfico do fluxo, contradições da inserção laboral e dependência de remessas no Haiti. 2017. 355 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/981920>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires; BAENINGER, Rosana. Imigração haitiana no estado de Santa Catarina: fases do fluxo e contradições da inserção laboral. **Revista Geografias**, Belo Horizonte, p. 100-111, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13450/10681>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 24-29. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_2019\\_17\\_jul.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; VIDAL, Joseane Zimmermann. Introdução: uma história diversa de Florianópolis. In: MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; VIDAL, Joseane Zimmermann (org.). **História diversa**: africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: EdUFSC, 2013. p. 8-15. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/230551/Hist%c3%b3ria%20diversa%20ebook%2022dez2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; DAL GALLO, Priscila Marchiori. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista brasileira de estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 407-424, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/rzmFzZWXRmzVHZhFGWSR6wn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosacnaify, 2005

MENDONÇA, Erasto Fortes. A educação em direitos humanos como política pública no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 19-33, 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/96>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Traduzido por Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. Escola, corpo e cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 205-228, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w6GqBPzMmr7mmGwzryfXc7z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NARODOVISKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NUNES, Maria. O fechamento das fronteiras terrestres amazônicas e impactos na mobilidade transnacional. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, Brasília, n. 24, p. 40-46, jul./dez. 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10678/1/brua\\_24\\_ensaio\\_economia\\_regional\\_art\\_4.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10678/1/brua_24_ensaio_economia_regional_art_4.pdf). Acesso: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA, Francisco Leandro de. **Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional**: um estudo de caso. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6678/Acolhimento%20e%20Integra%20de%20Crian%20Refugiadas%20em%20Escolas%20P%20blicas%20da%20Regi%20de%20Fronteira%20Trinacional%20um%20Estudo%20de%20Caso?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PARISE, Paolo; CARVALHO, Letícia; PEREIRA, José Carlos A. Missão Paz: assistência, formação e incidência social versus o negativismo de direitos a migrantes e refugiados na interface da COVID-19. **Museu da Imigração**, [S. l.], 09 abr. 2020. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/en/blog/migracoes-em-debate/missao-paz-assistencia-formacao-e-incidencia-social-versus-o-negativismo-de-direitos-a-migrantes-e-refugiados-na-interface-da-covid-19>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PÊGO, Bolívar *et al.* Pandemia e fronteiras brasileiras: análise da evolução da Covid-19 e proposições. *In*: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Nota Técnica nº 16**. Brasília: Ipea, 2020. p. 68 Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10039?mode=simple>. Acesso em: 20 mar. 2023.



PERCINEY, Jeannot. O sistema educacional no Haiti: desafios para o acesso e o direito à educação pública. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3883/1/Jeannot%20Perciney.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORTES, Alejandro. Preface. *In*: PORTES, Alejandro. (org.) **The New Second Generation**. New York: Russel Sage Foundation, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>.

RAMOS, André de Carvalho. Construindo muralhas: o fechamento de fronteiras na pandemia do Covid-19. *In*: BAENINGER, Rosana; VEDOVATO, Luíz Renato; NANDY, Shailen. **Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19**. Campinas: Unicamp, 2020. p. 109-118. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/miginternacional/miginternacional.pdf>. Acesso: 12 jul. 2023.

RAVENSTEIN, E. G. As leis das migrações. *In*: MOURA, H. A. (org.). **Migração interna, textos selecionados**. Fortaleza: BNB/ENTENE, 1980, p. 25-88.

REDE MIGRAÇÃO MOOCA. **Educação e Evasão escolar**. Boletim II. [S. l.: s. n.], jun. 2021. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/uploads/portal/avulso/arquivos/boletim-ii-educacao-e-evasao-escolar-revisado-29-06-2021-14-48.pdf>. Acesso: 12 jun. 2023.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 386-409, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3287>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROMA, Júlio César. Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 71, n.

1, p. 33-39, jan. 2019. Disponível em:  
[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252019000100011&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 mar. 2023.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998. Disponível em: [https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/05/romanelli\\_1998\\_entrevista-antropolc3b3gica.pdf](https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/05/romanelli_1998_entrevista-antropolc3b3gica.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

RUFFATO, Luiz; EVARISTO, Conceição (ed.). **Questão de pele**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTAGADA, Salvatore. Indicadores sociais: uma primeira abordagem social e histórica. **Pensamento plural**, Pelotas, n. 1, p. 113-142, 2007. Disponível em: <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/01/06.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: EdUSP, 1998.

SCARAMAL, Eliesse dos Santos Teixeira. **Haiti: fenomenologia de uma barbárie**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006.

SEGUY, Frank. **A catástrofe de janeiro de 2010, a “Internacional Comunitária” e a recolonização do Haiti**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

SEITENFUS, Ricardo. **Haiti: dilemas e fracassos internacionais**. Ijuí: Unijuí, 2014.

SEITENFUS, Ricardo. **A ONU e a epidemia de cólera no Haiti**. São Paulo: Alameda, 2019.

SILVA, Ana Paula. ; **No hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana**. 179 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/47609>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Karine de Souza; SILVEIRA, Henrique Martins da; MULLER, Juliana. Santa Catarina no roteiro das diásporas: os novos imigrantes africanos em Florianópolis. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, p. 281-292, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Mj4TNMsTL89B9CdJhk76JNH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Sidney. Aqui começa o Brasil: haitianos na tríplice fronteira e Manaus. *In*: SILVA, S. (org.). **Migrações na Pan-Amazônia**. Manaus: Fapeam, 2012. p. 300-32.

SILVA, Sidney Antonio da. Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 99-117, 2017. Disponível em: <https://rebep.emnuvens.com.br/revista/article/view/873>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Sidney. Acolhimento institucionalizado em tempos de pandemia: o caso dos venezuelanos em Manaus. *In*: BAENINGER, Rosana; VEDOVATO, Luíz Renato; NANDY, Shailen. **Migrações Internacionais e a Pandemia da Covid-19**. Campinas: Unicamp, 2020. p. 391. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/miginternacional/miginternacional.pdf>. Acesso: 12 jul. 2023.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG\\_e859470d6a284ad5d2f7fdc965fcb85e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_e859470d6a284ad5d2f7fdc965fcb85e). Acesso em: 20 mar. 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; LOPES, Magda França; MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STETSENKO, Anna. Hope, political imagination, and agency in Marxism and beyond: Explicating the transformative worldview and ethico-ontoepistemology. **Educational Philosophy and Theory**, [S. l.], v. 52, n. 7, p. 726-737, 2019a. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2019.1654373>. Acesso em: 20 mar. 2023.

STETSENKO, Anna. Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Frontiers in Education**, [S. l.], v. 4, p. 1-13, 2019b. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00148/full>. Acesso em: 20 mar. 2023.

STRULLY, Jeffrey L.; STRULLY, Cindy. As amigas como um objetivo educacional: O que aprendemos e para onde caminhamos. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; LOPES, Magda França; MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.). **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUZY, Castor. **L'occupation americaine d'Haiti**. Port-au-Prince: Imprimerie Henry Deschamps, 1988

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira, Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Tradução de João Pedro Fróis. 1. ed. Lisboa: Dinalivros, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

WAJSKOP, Gisela. 2001. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

WILLIS, Paul. **Learning to Labor**: how working class kids get working class jobs. London: Gower, 1977.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

## Legislação

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 16534, 21 ago. 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Seção 1, p. 369, 6 jan. 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

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 União**: Brasília, DF,

Seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 8713, 7 jul. 1992. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18769, 8 dez. 1993. Disponível em:  
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8742&ano=1993&ato=1d9UTVq5ENFpWT0e3>. Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 28733, 23 dez. 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 9901, 14 maio 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9459.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1. 10 jan. 2001. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=A%20altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=A%20altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Acolhimento. Dicas em Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde.** Brasil: MEC, 2008a. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/dicas/167acolhimento.html>. Acesso: 9 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 824, 14 jun. 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR). Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 34, 15 dez. 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 34, 15 dez. 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/2011, aprovado em 7 de dezembro de 2011. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, 24, 10 maio 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9609-pceb014-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9609-pceb014-11&Itemid=30192). Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Conselho Nacional de Imigração. Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 59, 13 jan. 2012. Disponível em: [https://dSPACE.mj.gov.br/bitstream/1/1541/1/REN\\_CNIG\\_2012\\_97.pdf](https://dSPACE.mj.gov.br/bitstream/1/1541/1/REN_CNIG_2012_97.pdf). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 17 maio 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_12.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**. Brasília: MS, 2013. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_humanizacao\\_pnh\\_fol\\_heto.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_fol_heto.pdf). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério do Trabalho e Previdência. Despacho Conjunto. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 48, 12 nov. 2015. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/listagem-de-permanencia-haitianos>. Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.285, de 15 de fevereiro de 2018. Reconhece a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 16 fev. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9285.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9285.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Medida provisória nº 820, de 15 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 2018a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Mpv/mpv820.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Mpv/mpv820.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 2018b. Disponível

em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13684.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13684.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp); altera a Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, a Lei nº 10.201, de 14 de fevereiro de 2001, e a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007; e revoga dispositivos da Lei nº 12.681, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 2018c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Brasília: MEC, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.212 de 30 de janeiro de 2020. Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde, em 23 de maio de 2005. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 jan. 2020a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10212.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.212%2C%20DE%2030,23%20de%20maio%20de%202005](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10212.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.212%2C%20DE%2030,23%20de%20maio%20de%202005). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 7 fev. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 185, 12 mar. 2020c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Portaria interministerial nº 120, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros oriundos da República Bolivariana da Venezuela, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 18 mar. 2020d. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt120-20-cv.htm#:~:text=PORTARIA%20INTERMINISTERIAL%20N%C2%BA%20120%2C%](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt120-20-cv.htm#:~:text=PORTARIA%20INTERMINISTERIAL%20N%C2%BA%20120%2C%)



20DE,Nacional%20de%20Vigil%C3%A2ncia%20Sanit%C3%A1ria%20%2D%20Anvisa. Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 39, 18 mar. 2020e. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Portaria nº 125, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros oriundos dos países que relaciona, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 19 mar. 2020f. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA\\_N%C2%BA\\_125\\_DE\\_19\\_DE\\_MAR%C3%87O\\_DE\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_N%C2%BA_125_DE_19_DE_MAR%C3%87O_DE_2020.pdf). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Portaria nº 132, de 22 de março de 2020. Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País, por via terrestre, de estrangeiros provenientes da República Oriental do Uruguai, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 22 mar. 2020g. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt132-20-ccv.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt132-20-ccv.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 927, de 22 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 22 mar. 2020h. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv927impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv927impressao.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Portaria nº 47, de 26 de março de 2020. Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros por transporte aquaviário, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1. 26 mar. 2020i. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA\\_N%C2%BA\\_47\\_DE\\_26\\_DE\\_MAR%C3%87O\\_DE\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_N%C2%BA_47_DE_26_DE_MAR%C3%87O_DE_2020.pdf). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Portaria nº 152, de 27 de março de 2020. Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, 27 mar. 2020j. Disponível em: [https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/751/1/PRT\\_CC\\_2020\\_152.pdf](https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/751/1/PRT_CC_2020_152.pdf). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário

Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 1º jun. 2020k. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf?query=covid#:~:text=Link%20copiado!&text=Reorganiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Calend%C3%A1rio%20Escolar%20e,da%20Pandemia%20da%20COVID%20D19](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid#:~:text=Link%20copiado!&text=Reorganiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Calend%C3%A1rio%20Escolar%20e,da%20Pandemia%20da%20COVID%20D19). Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC), e estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19) responsável pelo surto de 2019, a que se refere a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2 abr. 2020l. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13982.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13982.htm). Acesso: 10 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 1/2020, aprovado em 21 de maio de 2020. Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 84, 28 out. 2020m. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN12020.pdf?query=matr%C3%ADcula](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12020.pdf?query=matr%C3%ADcula). Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 61, 16 nov. 2020n. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es\\_referentes\\_a\\_s\\_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_N%C2%BA\\_1\\_DE\\_13\\_DE\\_NOVEMBRO\\_DE\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_a_s_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 13 jun. 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acesso: 14 jul. 2023.

BRASIL. Portaria nº 158, de 31 de março de 2020. Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros provenientes da República Bolivariana da Venezuela, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 31 mar. 2020k. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads/2020/04/portaria%20n%20158-20-ccv.pdf>. Acesso: 10 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Conselho Estadual De Educação. Resolução nº 1/2019-cedf, de 28 de maio de 2019. Dispõe sobre a declaração de equivalência de estudos realizados no exterior aos do sistema de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial**

**do Distrito Federal**, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 31 maio 2019. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/06/resolucao\\_n1-2019\\_cedf.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/06/resolucao_n1-2019_cedf.pdf). Acesso: 10 jul. 2023.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 146, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas orientativas às Instituições de Ensino, pertencentes ao Sistema Estadual de Educação, no período do regime especial do combate ao contágio pelo coronavírus (Covid-19), com base no Decreto nº 515/2020, que declara situação de emergência no território catarinense. Santa Catarina, 19 de março de 2020. Florianópolis: CEE, 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-sc-parecer-cee-sc-n-146-2020-6179b243d94c2-pdf>. Acesso: 11 de julho de 2023.

SANTA CATARINA. Decreto nº 507, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências. **Leis Estaduais**, [S. l.], 19 jun. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-507-2020-santa-catarina-dispoe-sobre-medidas-de-prevencao-e-combate-ao-contagio-pelo-coronavirus-covid-19-nos-orgaos-e-nas-entidades-da-administracao-publica-estadual-direta-e-indireta-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso: 29 maio 2023.

SANTA CATARINA. Decreto nº 509, de 17 de março de 2020a. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (covid-19) nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual direta e indireta e estabelece outras providências. **Leis Estaduais**, [S. l.], 24 mar. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-509-2020-santa-catarina-da-continuidade-a-adocao-progressiva-de-medidas-de-prevencao-e-combate-ao-contagio-pelo-coronavirus-covid-19-nos-orgaos-e-nas-entidades-da-administracao-publica-estadual-direta-e-indireta-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso: 29 maio 2023.

SANTA CATARINA. Decreto nº 515, de 17 de março de 2020b. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. **Leis Estaduais**, [S. l.], 24 mar. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-515-2020-santa-catarina-declara-situacao-de-emergencia-em-todo-o-territorio-catarinense-nos-termos-do-cobra-de-no-1-5-1-1-0-doencas-infecciosas-virais-para-fins-de-prevencao-e-enfrentamento-a-covid-19-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso: 29 maio 2023.

SANTA CATARINA. Decreto nº 525, de 23 de março de 2020c. Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus e estabelece outras providências. **Leis Estaduais**, [S. l.], 22 abr. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-525-2020-santa-catarina-dispoe-sobre-novas-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso: 29 maio 2023.

SANTA CATARINA. Decreto nº 535, de 30 de março de 2020d. Altera o Decreto nº 525, de 2020, para estabelecer novas regras de enfrentamento da epidemia do coronavírus (COVID-19), e estabelece outras providências. **Leis Estaduais**, [S. /], 31 mar. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-535-2020-santa-catarina-altera-o-decreto-no-525-de-2020-para-estabelecer-novas-regras-de-enfrentamento-da-epidemia-do-coronavirus-covid-19-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso: 29 maio 2023.

SANTA CATARINA. Decreto nº 554, de 11 de abril de 2020e. Altera o Decreto nº 525, de 2020, que dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus e estabelece outras providências. **Leis Estaduais**, [S. /], 13 abr. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-554-2020-santa-catarina-altera-o-decreto-no-525-de-2020-que-dispoe-sobre-novas-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso: 29 maio 2023.

SANTA CATARINA. Lei Estadual nº 18.018, de 13 de outubro de 2020f. Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. **Leis Estaduais**, [S. /], 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-18018-2020-santa-catarina-institui-a-politica-estadual-para-a-populacao-migrante-dispoe-sobre-seus-objetivos-principios-diretrizes-e-acoes-prioritarias-no-estado-de-santa-catarina>. Acesso: 10 mar. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 16, de 8 de outubro de 1997. Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do sistema de ensino do estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: São Paulo, Seção I, p. 8, 10 ago. 1997. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee16\\_97\(parcee445\\_97\).htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee16_97(parcee445_97).htm). Acesso em: 29 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 633, de 26 de novembro de 2008. Registro e Publicação de Diplomas e Certificados de Estrangeiros. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: São Paulo, Seção I, p. 22, 27 nov. 2008. Disponível em: [http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons\\_simples\\_listar.php?id\\_atos=66870&acao=e](http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=66870&acao=e). Acesso em: 29 maio 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria da Educação. Resolução 10, de 10 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre matrícula de aluno estrangeiro na rede estadual de ensino fundamental e médio. **Diário Oficial do Município de São Paulo**: São Paulo, p. 307, 20 fev. 1995. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10\\_1995.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10_1995.htm). Acesso: 29 maio 2023.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. **Leis Municipais**, [S. /], 27 jan. 2017. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/>. Acesso: 29 maio 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria da Educação. **Documento Orientador CGEB/NINC**. Estudantes Imigrantes: Acolhimento. São Paulo: SEB, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO\\_FINAL-compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Imigrantes. **1º Plano municipal de políticas para imigrantes**: 2021- 2024. São Paulo: CMI, 2020. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos\\_humanos/MIGRANTES/PUBLICACOES/Plano%20Municipal\\_Produto%20Final\\_Atualizado\\_02.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/MIGRANTES/PUBLICACOES/Plano%20Municipal_Produto%20Final_Atualizado_02.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 59.965, de 7 de dezembro de 2020. Aprova o Plano Municipal de Políticas para Imigrantes em São Paulo. **Leis Municipais**, [S. l.], 2020. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos\\_humanos/MIGRANTES/PUBLICACOES/Plano%20Municipal\\_Produto%20Final\\_Atualizado\\_02.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/MIGRANTES/PUBLICACOES/Plano%20Municipal_Produto%20Final_Atualizado_02.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

### Base de dados estatísticos

BANCO MUNDIAL. Haiti. Banco de dados sobre indicadores sociais de países. **BM**, [S. l.], jul. 2021. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/haiti>. Acesso: 29 maio 2023.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos. Salário mínimo nominal e necessário. Banco de Dados. **Dieese**, Brasília, 12 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso: 29 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. IBGE, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso: 29 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2010-2020**. Inep, Brasília, 2020. Acesso: 29 maio 2023.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO "ELZA BERQUO". **Observatório das Migrações em São Paulo**. Banco de dados de migrantes internacionais no Brasil. Nepo, Campinas, jun. 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>. Acesso: 29 maio 2023.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO "ELZA BERQUO". **Observatório das Migrações em São Paulo**. Banco de dados de migrantes internacionais no Brasil. Nepo, Campinas, jul. 2022. Disponível em:

<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>. Acesso: 29 maio 2023.

OUR WORD IN DATA. Banco de dados de caso de covid-19. **Oxford Martin School**, [S. l.], 17 fev. 2022. Disponível em: <https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer?zoomToSelection=true&time=2020-03-01..latest&facet=none&country=USA~GBR~CAN~DEU~ITA~IND&pickerSort=asc&pickerMetric=location&Metric=Confirmed+cases&Interval=7-day+rolling+average&Relative+to+Population=true&Color+by+test+positivity=false>. Acesso: 29 maio 2023.

### Documentos internacionais

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. [S. l.]: Unesco, agosto de 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>. Acesso: 29 maio 2023.

HAITI. Ministère de L'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. **La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous**. [Porto Príncipe]: MENPF, 2007. Disponível em: [http://www.haiti.org/wp-content/uploads/2012/09/Strategie\\_Nationale\\_Action\\_Education\\_Pour\\_Tous\\_2007.pdf](http://www.haiti.org/wp-content/uploads/2012/09/Strategie_Nationale_Action_Education_Pour_Tous_2007.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

HAITI. Ministère de L'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Étude diagnostique du droit à une Éducation de Qualité en Haïti**. [Porto Príncipe]: MENPF, 2016. Disponível em: <http://chf-ressourceshaiti.com/data/chfressources/media/etude-rapport-synthese/3-2016-UNESCO-Etude-diagnostique-du-droit-a-une-education-de-qualite-en-Haiti-03-10-2016.pdf>. Acesso: 29 maio 2023.

HAITI. Ministère de L'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. **Politique nationale d'éducation non-formelle en Haiti 2019**. [Porto Príncipe]: MENPF, 2019. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/fr/node/7048>. Acesso: 29 maio 2023.

NÚMERO de refugiados e migrantes da Venezuela no mundo atinge 3,4 milhões. **OIM Brasil**, [S. l.], 27 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/numero-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-mundo-atinge-34-milhoes#:~:text=27%20Fevereiro%202019-,N%C3%BAmero%20de%20refugiados%20e%20migrantes%20da,mundo%20atinge%203%2C4%20milh%C3%B5es>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção relativa ao estatuto dos refugiados**. Genebra: ONU:1951. Disponível em:

[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: ONU, 1948. Disponível:

<https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-75245269-ce9f-46b4-ad0d-26ba24db1c1c>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966**. [S. l.]: ONU, 1966. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança. Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal**.

São Paulo: ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

Jomtien: ONU, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias**. Adotada pela Resolução 45/158, de 18 de dezembro de 1990a. [S. l.]: ONU, 1990. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1990%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Protec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20de%20Todos%20os%20Trabalhadores%20Migrantes%20e%20suas%20Fam%C3%ADlias,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%2045-158%20de%2018%20de%20dezembro%20de%201990.pdf>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**.

Salamanca: ONU, 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995|2004**. [S. l.]: ONU, 1995.

Disponível em:

[https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie\\_decada\\_1\\_b\\_nacoes\\_unidas\\_educacao\\_dh\\_.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de desenvolvimento do Milênio. **ODM Brasil**, [S. l.], 2000. Disponível: <http://www.fiocruz.br/omsambiental/media/ODMBrasil.pdf>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de ação**: programa mundial em direitos humanos, 1ª etapa. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **New York Declaration for Refugees and Migrants**: resolution. Adopted by the General Assembly. New York: ONU, 2016. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/844669?ln=en>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Intergovernmental Conference to Adopt the Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration**. Marrakech: ONU, 2018. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N18/244/47/PDF/N1824447.pdf?OpenElement>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=46ca90a2-5f0d-4b7f-8db4-c3616984c372>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Tratado interamericano celebrado na IX Conferência Internacional Americana, de 30 de abril de 1948**. Cria a Organização dos Estados Americanos (OEA). Bogotá: OEAS, 1948. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2637>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo de reforma da carta da organização dos estados americanos**. "Protocolo de Buenos Aires". Buenos Aires: OEA, 1967. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/b-31.htm#:~:text=Os%20Estados%20Membros%20dispensar%C3%A3o%20especial,o%20cumprimento%20de%20tais%20prop%C3%B3sitos>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos. San José: OEA, 1969. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm). Acesso: 29 maio 2023.



ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo de Reforma da Carta da Organização dos Estados Americanos**. "Protocolo de Cartagena das Índia". Cartagena: OEA, 1985. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-50.htm>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo de Reformas A la Carta de la Organización de los Estados Americanos (A-56)**. "Protocolo De Washington". Adoptado en Washington, D.C., el 14 de diciembre de 1992, en el decimosexto período extraordinario de sesiones de la Asamblea General. Washington: OEA, 1992. Disponível em: [http://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_A-56\\_Protocolo\\_de\\_Washington.htm](http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-56_Protocolo_de_Washington.htm). Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **O Protocolo de Reformas a la Carta de la Organización de los Estados Americanos (A-58)**. "Protocolo De Managua". Adoptado en Managua, Nicaragua, el 10 de junio de 1993, en el decimonoveno período extraordinario de sesiones de la Asamblea General EA. Managua: OEA, 1993. Disponível em: [http://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_A-58\\_Protocolo\\_de\\_Managua.htm](http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-58_Protocolo_de_Managua.htm). Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre migração**. Genebra: OM, 2009. (Col. Direito Internacional da Migração, n. 22). Disponível: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Reglamento Sanitario Internacional. 3ª edición**. Genebra: OMS, 2016. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/246186/9789243580494-spa.pdf>. Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaración del Director General de la OMS sobre la reunión del Comité de Emergencia del Reglamento Sanitario Internacional acerca del nuevo coronavirus (2019-nCoV)**. Genebra: OMS, 30 jan. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihf-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihf-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)). Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Review of the Development Effectiveness of the Inter-American Development Bank (IDB): 2008-2013**. OECD: [S. l.], march, 2015. Disponível em: [https://www.oecd.org/derec/canada/Canada\\_Review\\_of\\_the\\_Interamerican\\_Development\\_Bank.pdf](https://www.oecd.org/derec/canada/Canada_Review_of_the_Interamerican_Development_Bank.pdf). Acesso: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **“What is the impact of the COVID-19 pandemic on immigrants and their children?”** OCDE: 19 out. 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/what-is-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-immigrants-and-their-children-e7cbb7de/>. Acesso: 29 maio 2023.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Desenvolvimento Humano e IDH. **PNUD**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idh>. Acesso: 29 maio 2023.

WALK FREE FOUNDATION. **The global slavery index**. [S. l.]: Walk Free, 2018. Disponível em: <https://www.globalslaveryindex.org/resources/downloads/#gsi-2018>. Acesso: 29 maio 2023.

### Reportagens

2 MOMENTOS em que Bolsonaro chamou covid-19 de 'gripezinha', o que agora nega. **BBC Brasil**, 27 nov. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso: 29 maio 2023.

ATINGIDO por furacão Matthew, Haiti busca ajuda. **G1**, São Paulo, 8 out. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/10/atingido-por-furacao-matthew-haiti-busca-ajuda.html>. Acesso: 29 maio 2023.

BARROS, Alexandre. Homens pretos e pardos morreram mais de Covid do que brancos em 2020. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 3 dez. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/32414-homens-pretos-e-pardos-morreram-mais-de-covid-do-que-brancos-em-2020>. Acesso: 29 maio 2023.

CANOFRE, Fernanda. Morte de mais um migrante vítima de violência expõe dificuldades e 'decepção' com Brasil. **SUL 21**, [S. l.], 11 jan. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/areazero/2017/01/morte-de-mais-um-migrante-vitima-de-violencia-expoe-dificuldades-e-decepcao-com-brasil/>. Acesso: 29 maio 2023.

CEARÁ. Defensoria Pública do Estado do Ceará. STJ decide que xenofobia é crime de racismo. **DPE-CE**, Fortaleza, 6 dez. 2022. Disponível em: <https://www.defensoria.ce.def.br/noticia/stj-decide-que-xenofobia-e-crime-de-racismo/#:~:text=Previsto%20na%20Lei%20N%C2%BA%209.459,a%20tr%C3%AAs%20anos%20e%20multa>. Acesso: 29 maio 2023.

COHEN, Sandra. Um novo muro emerge na América Latina. **G1**, [S. l.], 1 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/blog/sandra-cohen/post/2021/03/01/um-novo-muro-emerge-na-america-latina.ghtml>. Acesso: 29 maio 2023.

DELPPIERRE, Antone. Haïti: où en est l'enquête sur l'assassinat de Jovenel Moïse ? **Le monde**, Paris, 15 fev. 2023. Disponível em <https://information.tv5monde.com/video/haiti-ou-en-est-l-enquete-sur-l-assassinat-de-jovenel-moise>. Acesso: 29 maio 2023.

ESCLAVOS em uma tierra libre. OIT Notícias, [S. l.], 29 ago. 2012. Disponível em: [http://www.oit.org/global/about-the-ilo/mission-and-objectives/features/WCMS\\_187906/lang--es/index.htm#main-content](http://www.oit.org/global/about-the-ilo/mission-and-objectives/features/WCMS_187906/lang--es/index.htm#main-content). Acesso: 29 maio 2023.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. Negros são os que mais morrem por covid-19 e os que menos recebem vacinas no Brasil. **Fio Cruz**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.epsvj.fiocruz.br/podcast/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>. Acesso: 29 maio 2023.

FERNANDES, Sarah. Das 482 empresas que ofereceram emprego para haitianos, só 78 puderam contratar. **Rede Brasil Atual**, [S. l.], 30 jun. 2014. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/das-482-empresas-que-ofereceram-emprego-para-haitianos-so-78-puderam-contratar-8502/>. Acesso: 29 maio 2023..

GARCIA, Jacob. Haiti entra em uma nova espiral de violência política e caos social. **El País Brasil**, [S. l.], 8 fev. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-02-09/haiti-entra-em-nova-espiral-de-violencia-politica-e-caos-social.html>. Acesso: 29 maio 2023.

HAITI AINDA sofre efeito da passagem de Sandy. **G1**, São Paulo, 1 nov. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/11/haiti-ainda-sofre-efeito-da-passagem-de-sandy.html>. Acesso: 29 maio 2023.

LALL, Rashmee Roshan. UN will not compensate Haiti cholera victims, Ban Ki-moon tells presidente. **The Guardian**, [S. l.], 21 fev. 2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2013/feb/21/un-haiti-cholera-victims-rejects-compensation>. Acesso: 29 maio 2023.

PANDEMIA provoca aumento nos níveis de pobreza sem precedentes nas últimas décadas e tem um forte impacto na desigualdade e no emprego. **Cepal**, [S. l.], 4 mar. 2021. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-pobreza-sem-precedentes-ultimas-decadas-tem-forte>. Acesso: 29 maio 2023.

PESQUISA estima pelo menos 18% de subnotificação de mortes por covid-19 no país. **UFMG**, Belo Horizonte, 12 maio 2022. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pesquisa-estima-pelo-menos-18-de-subnotificacao-de-mortes-por-covid-19-no-pais>. Acesso: 29 maio 2023.

PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 12,2% e taxa de subutilização é de 24,4% no trimestre encerrado em março de 2020. **Agência IBGE**, Rio de Janeiro, 30 de abril de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27534-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-2-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-24-4-no-trimestre-encerrado-em-marco-de-2020>. Acesso: 29 maio 2023.

SERAPIÃO, Fábio. PF faz buscas em operação sobre desvios em compra de respiradores pelo Consórcio Nordeste. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 de abril de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/04/pf-faz-buscas-em-operacao-sobre-desvios-em-compra-de-respiradores-pelo-consorcio-nordeste.shtml>. Acesso: 29 maio 2023.

SOUZA, Ludimilla. Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos em escolas brasileiras. **Agência Brasil**, São Paulo, 20 fev. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras>. Acesso: 29 maio 2023.

SP REGISTRA a primeira morte pelo novo coronavírus no Brasil. **G1**, São Paulo, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao->

paulo/noticia/2020/03/17/estado-de-sp-tem-o-primeiro-caso-de-morte-provocada-pelo-coronavirus.ghtml. Acesso: 29 maio 2023.

TENENTE, Luiza. Entre crianças, Brasil ocupa 39º lugar em ranking com 43 países. **G1**, São Paulo, 16 de maio de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/16/criancas-do-brasil-tem-habilidades-de-leitura-inferiores-as-do-azerbajao-e-do-uzbequistao-mostra-teste-internacional.ghtml>. Acesso: 29 maio 2023.

TERREMOTO que matou 300 mil no Haiti faz 10 anos. **Exame**, Rio de Janeiro, 12 jan. 2020. Disponível em: <https://exame.com/mundo/terremoto-que-matou-300-mil-no-haiti-faz-10-anos/>. Acesso: 29 maio 2023.

THOMÉ, Leonardo. Haitianos: os imigrantes do século 21 em Santa Catarina. **Nd+**, Florianópolis, 30 maio 2015. Disponível em: <https://ndmais.com.br/noticias/haitianos-os-imigrantes-do-seculo-21-em-santa-catarina/>. Acesso: 29 maio 2023.

UNICEF ALERTA: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19. **Unicef Brasil**, Brasília: 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso: 29 maio 2023.

WROBLESKI, Stefano. Imigrantes haitianos são escravizados no Brasil. **Repórter Brasil**, São Paulo, 23 jan. 2014. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2014/01/imigrantes-haitianos-sao-escravizados-no-brasil/>. Acesso: 29 maio 2023.

ZYLBERKAN, Mariana. Emissão de vistos humanitários explode no Brasil. Mas o país não está pronto para receber imigrantes. **Revista Veja**, São Paulo, 19 maio 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/emissao-de-vistos-humanitarios-explode-no-brasil-mas-o-pais-nao-esta-pronto-para-receber-imigrantes/>. Acesso: 29 maio 2023.

## Vídeos

BRASIL. Ministério da Defesa. Documentário: Bombagai - 13 anos do Brasil no Haiti. **YouTube**, Canal do Ministério da Defesa do Brasil, Brasília, 4 jun. 2018. 1 vídeo (aprox. 55 min.). Col. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hobP5G51lhw>. Acesso: 29 maio 2023.

SANTOS, Daniel. Haiti: Estamos Cansados. **YouTube**, Canal RCP TV, [S. l.], 5 jan. 2010. 1 Vídeo (aprox. 23 min.). Col. Acesso: 29 maio 2023. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=\\_Ljcq3PK\\_Ag](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=_Ljcq3PK_Ag). Acesso em: 20 mar. 2023.

SODERBERGH, Steven. **Contágio**. Produção: Gregory Jacobs, Stacey Sher, Michael, Shamberg. 1 DVD (106 min). Los Angeles: Warner Bros, 2011.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**

- 1) Marque com um x três colegas da sala de que você mais gosta;
- 2) Marque com um x sua/seu melhor amiga(o);
- 3) Marque com um x a pessoa mais bonita da sala;
- 4) Marque com um x a pessoa mais divertida da sala;
- 5) Marque com um x a pessoa mais inteligente da sala;
- 6) Marque com um x a pessoa que você não convidaria para uma festa.

**APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORAS**

- 1) Conte-me um pouco sobre a sua formação;
- 2) Quando foi a primeira vez que você teve contato com um estudante imigrante?
- 3) Como é feito o acolhimento das crianças imigrantes?
- 4) Qual sua impressão sobre as famílias?
- 5) Como a escola contribui na formação das crianças imigrantes?
- 6) Qual sua expectativa em relação às crianças imigrantes?

**APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTORAS**

- 1) Conte-me um pouco sobre a sua formação;
- 2) Quando foi a primeira vez que você teve contato com um estudante imigrante?
- 3) Quais são as diretrizes adotadas pela escola para o acolhimento e socialização das crianças imigrantes?
- 4) Qual sua impressão sobre as famílias?
- 5) Como a escola contribui na formação das crianças imigrantes?
- 6) Qual sua expectativa em relação às crianças imigrantes?
- 7) Quais são as maiores dificuldades que a escola enfrenta no processo de inserção das crianças imigrantes?

**APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FAMILIARES**

- 1) Conte-me um pouco de você;
- 2) Conte-me um pouco sobre sua trajetória migratória;
- 3) Por que escolheu o Brasil como país de destino?
- 4) Quais são suas expectativas em relação à escola?
- 5) Qual sua avaliação em relação ao atendimento prestado pela escola?
- 6) Qual seu sonho?



**APÊNDICE E – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA CRIANÇAS  
HAITIANAS**

- 1) Conte-me um pouco de você;
- 2) O que você gosta de fazer na escola?
- 3) O que você gosta de fazer quando não está na escola?
- 4) Quem são seus(suas) amigos(as) e o que vocês fazem quando estão juntos?
- 5) Há algo de que você não goste na sua escola?
- 6) Qual é seu sonho?

## **APÊNDICE F – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO/ RESPONSÁVEL PELO ALUNO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO/RESPONSÁVEIS PELO ALUNO)**

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: : “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Em comprometimento à resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, a participação dele(a) se restringirá a autorizar o registro em áudio, vídeo e texto, bem como a utilização de informações coletadas através do questionário cujo foco está em delinear o perfil da turma na qual está matriculado. O(A) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável terão a liberdade de se recusar a autorizar informações que lhes ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhes acarretem qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse ou do menor de idade pelo qual é responsável e, mencionado à pesquisadora, terão livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a participação do menor de idade pelo qual é responsável nesta pesquisa é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto ou constrangimento ao se expor durante as gravações de áudio e vídeo; alterações de visão de mundo, de relacionamento e de comportamentos em função de reflexões sobre o processo educativo das crianças migrantes ou por quebra de sigilo; memórias e sentimentos desagradáveis. Caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional, considerando que as pesquisadoras apresentam limitações para assegurar total sigilo e a confiabilidade das informações do participante da pesquisa. Apesar da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a

evitá-los. Na ocorrência de qualquer dano será oferecido acompanhamento e assistência aos participantes, além de benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. A legislação brasileira não permite que o(a) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável tenham qualquer compensação financeira pela participação em pesquisa e vocês não terão nenhuma despesa advinda da participação nesse estudo. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, o(a) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável serão ressarcidos nos termos da lei pela pesquisadora. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Em caso de danos decorrentes do estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto nas resoluções 466/12 e 510/16.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, o(a) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável não serão penalizados (a) de forma alguma. A participação do menor de idade pelo qual é responsável constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para a caracterização do processo educativo das crianças migrantes.

Solicitamos a sua colaboração para a **enquete com o menor de idade pelo qual é responsável**, que terá como objetivo conhecer o perfil da turma e a percepção dos alunos acerca das crianças migrantes haitianas.

Solicitamos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, bem como para publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados em áudio e vídeo ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo. Só terão acesso a este material a pesquisadora e a sua orientadora. O sigilo e a privacidade serão mantidos. Quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios. Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de o(a) senhor(a) aceitar que o menor de idade pelo qual é responsável faça parte do estudo, assine a autorização ao final deste documento, que foi elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas que compõem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas e devem ser rubricadas pelo(a) participante e pela pesquisadora responsável. É importante que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, pois ele é um documento que traz informações de contato e garante os direitos do participante da pesquisa. Caso não seja possível realizar a assinatura, o aceite será manifestado por meio da gravação de áudio e vídeo antes da realização da entrevista.

Deixamos à sua disposição os contatos de e-mail e telefone da pesquisadora, para que possa, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou desistir de consentimento sobre a participação do menor de idade pelo qual o(a) senhor (a) é responsável na pesquisa. Concluímos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as

exigências da Resolução CNS 466/12, itens IV. 3 e V., que dispõem sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos e dos riscos e benefícios.

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail:

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH): Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, \_\_\_\_\_, sendo que:  
 (    ) aceito que ele(a) participe    (    ) não aceito que ele(a) participe

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:

## **APÊNDICE G – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA FAMILIARES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA/FAMILIARES)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Em comprometimento à resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, sua participação se restringirá a autorizar o registro em áudio e vídeo e a utilização de informações coletadas durante a entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a autorizar informações que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado à pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto ou constrangimento decorrente da instabilidade de conexão da internet; constrangimento em virtude de dificuldade na utilização da plataforma virtual; desconforto ou constrangimento ao se expor durante as gravações de áudio e vídeo; desconforto ou constrangimento em decorrência de manifestação verbal, física ou gestual concernentes ao processo educativo ou de relacionamento entre os alunos e os professores; alterações de visão de mundo, de relacionamento e de comportamentos em função de reflexões sobre o processo educativo dos alunos migrantes haitianos; e ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional, considerando que as pesquisadoras apresentam limitações para assegurar total sigilo e a confiabilidade das informações do participante da pesquisa. Apesar da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará

trabalhar de forma a evitá-los. Na ocorrência de qualquer dano será oferecido acompanhamento e assistência aos participantes, além de benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa e você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nesse estudo. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para a caracterização do processo educativo das crianças migrantes haitianas, podendo trazer contribuições para o processo educativo escolar desses alunos e para a área de formação de professores.

Solicitamos a sua colaboração para participar de uma **entrevista individual semiestruturada em ambiente virtual ou presencial**, de acordo com a sua preferência, com um tempo médio de 1 hora de duração, que tem por objetivo possibilitar uma reflexão acerca das dificuldades e possibilidades encontradas no processo educativo por meio das trocas de experiências, do diálogo e sugestões de intervenção que possam contribuir com o processo educativo do aluno migrante haitiano. No caso da entrevista ser realizada em ambiente virtual, o aplicativo utilizado será o Google Meet. Será enviado um link para o seu e-mail que dará acesso a sala virtual onde ocorrerá a entrevista.

Solicitamos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, bem como publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados em áudio e vídeo ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo. Só terão acesso a este material a pesquisadora e a sua orientadora. O sigilo e a privacidade serão mantidos. Quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios. Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine a autorização ao final deste documento, que foi elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas que compõem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas e devem ser rubricadas pelo(a) participante e pela pesquisadora responsável.

Deixamos à sua disposição os contatos de e-mail e telefone da pesquisadora, para que possa, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou desistir de seu consentimento sobre a participação na pesquisa. Concluimos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução CNS 466/12, itens IV, 3 e V., que dispõem sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos e dos riscos e benefícios.

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail:  
Telefone:  
Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH): Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis,  
Nome do participante: \_\_\_\_\_  
Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva  
Assinatura:

## **APÊNDICE H – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA GESTORAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA/GESTORAS)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Em comprometimento à resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, sua participação se restringirá a autorizar o registro em áudio e vídeo e a utilização de informações coletadas durante a entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a autorizar informações que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado à pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto ou constrangimento decorrente da instabilidade de conexão da internet; constrangimento em virtude de dificuldade na utilização da plataforma virtual; desconforto ou constrangimento ao se expor durante as gravações de áudio e vídeo; desconforto ou constrangimento em decorrência de manifestação verbal, física ou gestual concernentes ao processo educativo ou de relacionamento entre os alunos e os professores; alterações de visão de mundo, de relacionamento e de comportamentos em função de reflexões sobre o processo educativo dos alunos migrantes haitianos; e ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional, considerando que as pesquisadoras apresentam limitações para assegurar total sigilo e a confiabilidade das informações do participante da pesquisa. Apesar da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitá-los. Na ocorrência de qualquer dano será oferecido



acompanhamento e assistência aos participantes, além de benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa e você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nesse estudo. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Em caso de danos decorrentes do estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto nas resoluções 466/12 e 510/16.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para a caracterização das formas pelas quais as crianças migrantes haitianas são acolhidas e quais as medidas adotadas pela escola para a socialização e para o processo educativo das mesmas, podendo trazer contribuições para a área de formação de professores.

Solicitamos a sua colaboração para participar de uma **entrevista individual semiestruturada em ambiente virtual ou presencial**, de acordo com a sua preferência, com um tempo médio de 1 hora de duração, que tem por objetivo possibilitar uma reflexão acerca das dificuldades e possibilidades encontradas no processo educativo por meio das trocas de experiências, do diálogo e sugestões de intervenção que possam contribuir com o processo educativo do aluno migrante haitiano. No caso da entrevista ser realizada em ambiente virtual, o aplicativo utilizado será o Google Meet. Será enviado um link para o seu e-mail que dará acesso a sala virtual onde ocorrerá a entrevista.

Solicitamos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, bem como publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados em áudio e vídeo ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo. Só terão acesso a este material a pesquisadora e a sua orientadora. O sigilo e a privacidade serão mantidos. Quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios. Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine a autorização ao final deste documento, que foi elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas que compõem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas e devem ser rubricadas pelo(a) participante e pela pesquisadora responsável.

Deixamos à sua disposição os contatos de e-mail e telefone da pesquisadora, para que possa, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou desistir de seu consentimento sobre a participação na pesquisa. Concluímos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução CNS 466/12, itens IV.

3 e V., que dispõem sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos e dos riscos e benefícios.

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail:

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH): Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:

**APÊNDICE I – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
ENTREVISTA PROFESSORAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(ENTREVISTA/PROFESSORAS)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Em comprometimento à resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, sua participação se restringirá a autorizar o registro em áudio e vídeo e a utilização de informações coletadas durante a entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a autorizar informações que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado à pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto ou constrangimento decorrente da instabilidade de conexão da internet; constrangimento em virtude de dificuldade na utilização da plataforma virtual; desconforto ou constrangimento ao se expor durante as gravações de áudio e vídeo; desconforto ou constrangimento em decorrência de manifestação verbal, física ou gestual concernentes ao processo educativo ou de relacionamento entre os alunos e os professores; alterações de visão de mundo, de relacionamento e de comportamentos em função de reflexões sobre o processo educativo dos alunos migrantes haitianos; e ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional, considerando que as pesquisadoras apresentam limitações para assegurar total sigilo e a confiabilidade das informações do participante da pesquisa. Apesar da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará

trabalhar de forma a evitá-los. Na ocorrência de qualquer dano será oferecido acompanhamento e assistência aos participantes, além de benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa e você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nesse estudo. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Em caso de danos decorrentes do estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto nas resoluções 466/12 e 510/16.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para a caracterização do processo educativo das crianças migrantes haitianas, podendo trazer contribuições para o processo educativo escolar desses alunos e para a área de formação de professores.

Solicitamos a sua colaboração para participar de uma **entrevista individual semiestruturada em ambiente virtual ou presencial**, de acordo com a sua preferência, com um tempo médio de 1 hora de duração, que tem por objetivo possibilitar uma reflexão acerca das dificuldades e possibilidades encontradas no processo educativo por meio das trocas de experiências, do diálogo e sugestões de intervenção que possam contribuir com o processo educativo do aluno migrante haitiano. No caso da entrevista ser realizada em ambiente virtual, o aplicativo utilizado será o Google Meet. Será enviado um link para o seu e-mail que dará acesso a sala virtual onde ocorrerá a entrevista.

Solicitamos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, bem como publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados em áudio e vídeo ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo. Só terão acesso a este material a pesquisadora e a sua orientadora. O sigilo e a privacidade serão mantidos. Quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios. Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine a autorização ao final deste documento, que foi elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas que compõem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas e devem ser rubricadas pelo(a) participante e pela pesquisadora responsável.

Deixamos à sua disposição os contatos de e-mail e telefone da pesquisadora, para que possa, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou desistir de seu consentimento sobre a participação na pesquisa. Concluímos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução CNS 466/12, itens IV. 3 e V., que dispõem sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos e dos riscos e benefícios.

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail: [apsillva1@gmail.com](mailto:apsillva1@gmail.com)

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH): Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:

## APÊNDICE J – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – OBSERVAÇÃO/RESPONSÁVEIS PELO ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (OBSERVAÇÃO/RESPONSÁVEIS PELO ALUNO)

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: : “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Em comprometimento à resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, a participação dele(a) se restringirá a autorizar o registro em áudio e vídeo, bem como a utilização de informações coletadas durante a **entrevista individual semiestruturada** o registro em áudio e vídeo e a utilização de informações coletadas durante a entrevista. O(A) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável terão a liberdade de se recusar a autorizar informações que lhes ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhes acarretem qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse ou do menor de idade pelo qual é responsável e, mencionado à pesquisadora, terão livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a participação do menor de idade pelo qual é responsável nesta pesquisa é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto ou constrangimento ao se expor durante as gravações de áudio e vídeo; desconforto ou constrangimento em decorrência de manifestação verbal, física ou gestual concernentes ao processo educativo ou de relacionamento entre os alunos e os professores; memórias e sentimentos indesejáveis; alterações de visão de mundo, de relacionamento e de comportamentos em função de reflexões sobre o processo educativo das crianças migrantes ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional, considerando que as pesquisadoras apresentam limitações para

assegurar total sigilo e a confiabilidade das informações do participante da pesquisa. Apesar da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitá-los. Na ocorrência de qualquer dano será oferecido acompanhamento e assistência aos participantes, além de benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. A legislação brasileira não permite que o(a) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável tenham qualquer compensação financeira pela participação em pesquisa e vocês não terão nenhuma despesa advinda da participação nesse estudo. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Em caso de danos decorrentes do estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto nas resoluções 466/12 e 510/16.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, o(a) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável não serão penalizados (a) de forma alguma. A participação do menor de idade pelo qual é responsável constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para a caracterização do processo educativo das crianças migrantes.

Solicitamos a sua colaboração para a **entrevista com o menor de idade pelo qual é responsável**, que terá como objetivo conhecer os saberes, as expectativas, os desafios e as possibilidades encontradas no processo educativo das crianças migrantes na interação com seus pares, professores e outros membros da comunidade escolar. O aplicativo utilizado será o Google Meet. Será enviado um link para o seu e-mail que dará acesso a sala virtual onde ocorrerá a entrevista.

Durante a entrevista serão realizados registros e anotações escritas por parte da pesquisadora, bem como, serão realizadas gravações de áudio e vídeo, os quais serão fonte de informações para a pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, bem como para publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados em áudio e vídeo ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo. Só terão acesso a este material a pesquisadora e a sua orientadora. O sigilo e a privacidade serão mantidos. Quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios. Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de o(a) senhor(a) aceitar que o menor de idade pelo qual é responsável faça parte do estudo, assine a autorização ao final deste documento, que foi elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas que compõem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas e devem ser rubricadas pelo(a) participante e pela pesquisadora responsável. É importante que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, pois ele é um documento que traz

informações de contato e garante os direitos do participante da pesquisa. Caso não seja possível realizar a assinatura, o aceite será manifestado por meio da gravação de áudio e vídeo antes da realização da entrevista.

Deixamos à sua disposição os contatos de e-mail e telefone da pesquisadora, para que possa, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou desistir de consentimento sobre a participação do menor de idade pelo qual o(a) senhor (a) é responsável na pesquisa. Concluímos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução CNS 466/12, itens IV. 3 e V., que dispõem sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos e dos riscos e benefícios.

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH): Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vítor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, \_\_\_\_\_, sendo que:  
( ) aceito que ele(a) participe ( ) não aceito que ele(a) participe

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:



## **APÊNDICE K – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – OBSERVAÇÃO FAMILIARE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (OBSERVAÇÃO/FAMILIARES)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Em comprometimento à resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, sua participação se restringirá a autorizar o registro em áudio e vídeo e a utilização de informações coletadas durante a observação em sua residência. Você terá a liberdade de se recusar a autorizar informações que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado à pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto ou constrangimento ao se expor durante as gravações de áudio e vídeo; desconforto ou constrangimento em decorrência de manifestação verbal concernentes à memória sobre a trajetória migratória, bem como sobre as experiências familiares com o país de origem ou de destino, e ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional, considerando que as pesquisadoras apresentam limitações para assegurar total sigilo e a confiabilidade das informações do participante da pesquisa. Apesar da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitá-los. Na ocorrência de qualquer dano será oferecido acompanhamento e assistência aos participantes, além de benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira

pela sua participação em pesquisa e você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nesse estudo. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Em caso de danos decorrentes do estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto nas resoluções 466/12 e 510/16.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para a caracterização das formas de aprendizagem e socialização das crianças migrantes haitianas podendo trazer contribuições para o processo educativo das mesmas e para a área de formação de professores.

Solicitamos a sua colaboração para a **observação**, que terá como objetivo conhecer os alunos migrantes haitianos e as mediações realizadas em ambiente domiciliar a fim de coletar dados para a análise e caracterização das formas de aprendizagem, das experiências e saberes das crianças migrantes haitianas.

Durante a observação serão realizados registros e anotações escritas por parte da pesquisadora, bem como, serão realizadas gravações de áudio e vídeo, os quais serão fonte de informações para a pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, bem como para publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados em áudio e vídeo ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo. Só terão acesso a este material a pesquisadora e a sua orientadora. O sigilo e a privacidade serão mantidos. Quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios. Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine a autorização ao final deste documento, que foi elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas que compõem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas e devem ser rubricadas pelo(a) participante e pela pesquisadora responsável.

Deixamos à sua disposição os contatos de e-mail e telefone da pesquisadora, para que possa, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou desistir de seu consentimento sobre a participação na pesquisa. Concluímos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução CNS 466/12, itens IV. 3 e V., que dispõem sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos e dos riscos e benefícios. Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail:

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH): Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:

## **APÊNDICE L – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – OBSERVAÇÃO PROFESSORAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (OBSERVAÇÃO/PROFESSOR)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Em comprometimento à resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, sua participação se restringirá a autorizar o registro em áudio e vídeo e a utilização de informações coletadas durante a observação das aulas. Você terá a liberdade de se recusar a autorizar informações que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado à pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao tempo de exposição na observação das aulas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, e ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional. Na ocorrência de qualquer dano será oferecido acompanhamento e assistência aos participantes, além de benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa e você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nesse estudo. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Em caso de danos decorrentes do estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto nas resoluções 466/12 e 510/16.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para a caracterização do processo educativo dos alunos migrantes haitianos no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Solicitamos a sua colaboração para a **observação**, que terá como objetivo conhecer os alunos migrantes haitianos e as mediações pedagógicas realizadas nas aulas a fim de coletar dados para a análise e caracterização do processo educativo dos mesmos.

Durante a observação serão realizados registros e anotações escritas por parte da pesquisadora, bem como, serão realizadas gravações de áudio e vídeo, os quais serão fonte de informações para a pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, bem como para publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados em áudio e vídeo ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo. Só terão acesso a este material a pesquisadora e a sua orientadora. O sigilo e a privacidade serão mantidos. Quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios. Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine a autorização ao final deste documento, que foi elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas que compõem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas e devem ser rubricadas pelo(a) participante e pela pesquisadora responsável.

Deixamos à sua disposição os contatos de e-mail e telefone da pesquisadora, para que possa, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou desistir de seu consentimento sobre a participação na pesquisa. Concluímos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução CNS 466/12, itens IV. 3 e V., que dispõem sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos e dos riscos e benefícios.

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail:

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH): Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:

**APÊNDICE M – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
OBSERVAÇÃO/ PROFESSORAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(OBSERVAÇÃO/PROFESSORAS)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Em comprometimento à resolução CNS 466/12 de 12/06/2012, sua participação se restringirá a autorizar o registro em áudio e vídeo e a utilização de informações coletadas durante a observação das aulas. Você terá a liberdade de se recusar a autorizar informações que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado à pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao tempo de exposição na observação das aulas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, e ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional. Na ocorrência de qualquer dano será oferecido acompanhamento e assistência aos participantes, além de benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa e você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nesse estudo. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Em caso de danos decorrentes do estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto nas resoluções 466/12 e 510/16.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para a caracterização do processo educativo dos alunos migrantes haitianos no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Solicitamos a sua colaboração para a **observação**, que terá como objetivo conhecer os alunos migrantes haitianos e as mediações pedagógicas realizadas nas aulas a fim de coletar dados para a análise e caracterização do processo educativo dos mesmos.

Durante a observação serão realizados registros e anotações escritas por parte da pesquisadora, bem como, serão realizadas gravações de áudio e vídeo, os quais serão fonte de informações para a pesquisa.

Solicitamos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação, bem como para publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Após a utilização na pesquisa, os dados registrados em áudio e vídeo ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados após este prazo. Só terão acesso a este material a pesquisadora e a sua orientadora. O sigilo e a privacidade serão mantidos. Quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios. Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine a autorização ao final deste documento, que foi elaborado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Todas as páginas que compõem o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas e devem ser rubricadas pelo(a) participante e pela pesquisadora responsável.

Deixamos à sua disposição os contatos de e-mail e telefone da pesquisadora, para que possa, em qualquer momento, esclarecer dúvidas ou desistir de seu consentimento sobre a participação na pesquisa. Concluímos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução CNS 466/12, itens IV. 3 e V., que dispõem sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas com seres humanos e dos riscos e benefícios.

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail:

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH): Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.



O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:

## APÊNDICE N – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO/ALUNO)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Para este estudo adotaremos o procedimento **enquete**. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Destacamos que a sua participação é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao tempo de exposição na observação das aulas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, e ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Em caso de danos decorrentes do estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto na resoluções 466/12 e 510/16.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia assinada deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail:

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos: Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

## APÊNDICE O – TERMOS DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO/ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO/ALUNO)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Para este estudo adotaremos o procedimento **enquete**. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Destacamos que a sua participação é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao tempo de exposição na observação das aulas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, e ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional. Caso alguma despesa associada e comprovadamente decorrente da pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei pela pesquisadora. Em caso de danos decorrentes do

estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto nas resoluções 466/12 e 510/16.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia assinada deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail:

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos: Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

**APÊNDICE P – TERMOS DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
OBSERVAÇÃO/ALUNO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (OBSERVAÇÃO/ALUNO)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Crianças migrantes em Florianópolis: saberes, fazeres e perspectivas, realizada na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação localizado na rua Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis, Santa Catarina, Cep, 88020-301, que tem como pesquisadora a doutoranda Ana Paula Silva, com a orientação da professora Dra. Angela Scalabrin Coutinho, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa tem como objetivo central: Investigar as formas de socialização e aprendizagem das crianças migrantes haitianas e identificar quais os desafios a diversidade cultural impõem à escola no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de identificar as ações e mediações pedagógicas que vem sendo realizadas e apontar possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos migrantes haitianos.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **observação** das aulas e o registro por meio da gravação de vídeo e de áudio e anotações feitas pela pesquisadora.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Destacamos que a sua participação é opcional e pode apresentar riscos ou desconfortos como: cansaço ou aborrecimento ao tempo de exposição na observação das aulas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, e ou por quebra de sigilo, caso este ocorra involuntariamente e de modo não intencional. Em caso de danos

decorrentes do estudo você poderá ser indenizado e receberá assistência como previsto na resoluções 466/12 e 510/16.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, sobre a possibilidade de danos ou riscos deles provenientes e da garantia de proteção de identidade e esclarecimentos sempre que desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis,

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva

Assinatura:

Dados da pesquisadora:

Nome: Ana Paula Silva

Endereço de e-mail:

Telefone:

Endereço residencial:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos: Universidade Federal de Santa Catarina - Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

**APÊNDICE Q – TEXTO DE E-MAIL REPRODUZIDO POR WHATSAPP  
SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA**

Prezadas professoras, bom dia!

Sou Ana Paula Silva, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e professora do IFSC.

Há alguns anos pesquiso a temática da migração internacional e, analisando os dados do Censo Escolar 2010-2020, observei que vocês têm uma tradição no ensino de alunos migrantes internacionais, tendo atendido estudantes de 36 nacionalidades distintas.

Por causa disso, sobretudo pelo número de haitianos matriculados, desejo realizar minha pesquisa no IEE e, para tanto, peço encarecidamente o aceite de vocês.

Afirmo que a coleta de dados será permeada de sigilo e de todos os princípios éticos que envolvem a pesquisa científica. Ademais, espera-se, no final das atividades de campo, realizar contrapartidas que envolvem atividades de extensão a serem combinadas com a comunidade escolar, conforme as necessidades apresentadas.

Compreendo que a pandemia alterou profundamente as formas de funcionamento da escola e, conseqüentemente, o andamento da pesquisa será modificado. Mesmo assim, coloco-me à disposição para um contato inicial, que pode ser presencial (com os cuidados devidos) ou por videoconferência.

O foco inicial da pesquisa será nas turmas dos Anos Iniciais e será privilegiado o contato com as professoras e crianças dessa faixa etária. A observação se dará inicialmente com o intuito de compreender como as crianças migrantes haitianas agenciam suas experiências escolares e descobrir quais os desafios que a diversidade cultural impõe à escola.

Enfatizo que a tradição no atendimento e a quantidade de matrículas de migrantes fazem do IEE o espaço propício para a realização da pesquisa, cujos resultados podem enriquecer as discussões sobre a educação de crianças migrantes no Brasil e ampliar o debate sobre prática de ensino em contextos de grande diversidade.



**APÊNDICE R – BILHETE EM CRIOULO HAITIANO**

“Mesyen/madam:

Mwen rele Ana Paula, mwen se profesé e mwen etidye kesyon timoun imigran ayisyen nan Brezil. Mwen tá byen renmen tande opinyon nou sou anseyman nan Brezil epi nan lekòl de \_\_nan jou\_\_ a \_\_\_\_. Si tout fwa as pa ta posib, mewn mande nou antre na kontak avek mewn pa telefon”.

Ou: Senhora e senhor:

Meu nome é Ana Paula, sou professora e estudo a questão das crianças migrantes no Brasil. Gostaria muito de ouvir a opinião de vocês sobre o ensino no Brasil e da escola da(o)\_\_\_\_, no dia\_\_\_\_, às\_\_\_\_ horas. Caso não seja possível, peço que entre em contato comigo.

**APÊNDICE S – SÍNTESE DE TRABALHOS QUE ENVOLVERAM A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS HAITIANAS**

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>UF</b>	<b>Tipo</b>	<b>Referência</b>	<b>Ano</b>
1	Crianças haitianas no município de pinhais: a busca por uma educação o humanizadora	Angela Maria Tetar Unibrasil; Gabriela Gabriela de Oliveira Miranda	PR	Artigo	TETAR, Angela Maria; OLIVEIRA MIRANDA, Gabriela Gabriela. Crianças haitianas no município de pinhais: a busca por uma educação humanizadora. <b>Anais do EVINCI-UniBrasil</b> , v. 8, n. 2, p. 143-143, 2022.	2022
2	Direito à educação: um estudo sobre a realidade educacional de haitianos na rede pública de ensino em Goiânia	Cirqueira, Ludmilla Marçal	GO	TCC UFG	CIRQUEIRA, Ludmilla Marçal. Direito à educação: um estudo sobre a realidade educacional de haitianos na rede pública de ensino em Goiânia. 2022.	2022
3	Crianças haitianas em escolas brasileiras: notas sobre inclusão e interculturalidade	Rômulo Sousa de Azevedo Universidade Federal de Catalão; Cláudia Tavares do Amaral Universidade Federal de Catalão; Marco Antônio Santana Universidade Federal de Uberlândia	GO MG	Artigo	AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do; SANTANA, Marco Antônio. Crianças haitianas em escolas brasileiras: notas sobre inclusão e interculturalidade. <b>Interfaces da educação</b> , v. 13, n. 37, 2022.	2022
4	Yon zen pete nan Brezil: um relato sobre os desafios singulares enfrentados por famílias haitianas e suas crianças nas escolas públicas em Porto Alegre/RS	Rebecca Bernard	RS	Dissertação UFRGS	BERNARD, Rebecca. Yon Zen Pete Nan Brezil: um relato sobre os desafios singulares enfrentados por famílias haitianas e suas crianças nas escolas públicas em Porto Alegre/RS. 2022.	2022

5	Haitianos em Manaus: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal professor Waldir Garcia	Teixeira, Silvia Katherine Pacheco	AM	Dissertação Ufam	TEIXEIRA, Silvia Katherine Pacheco et al. Haitianos em Manaus: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal professor Waldir Garcia. 2021.	2021
6	Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba-SP (2011-2019)	Renata MS Lorzing	SP	Dissertação UFSCAR	LORZING, Renata de Moura Santos. Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba-SP (2011-2019). 2021.	2021
7	Um estudo de caso no município de Maringá-PR: as crianças Haitianas e suas experiências pregressas em seu país de origem	Juliane Daiane da Silva Montanher Universidade Estadual de Maringá (UEM)	PR	Artigo	MONTANHER, DA SILVA; DAIANE, JULIANE. UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR: AS CRIANÇAS HAITIANAS E SUAS EXPERIÊNCIAS PREGRESSAS EM SEU PAÍS DE ORIGEM. <b>Inter-Acao</b> , v. 46, n. 2, 2021.	2021
8	Somos todos iguais”: narrativas de profissionais de educação infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas	Gisele Romildes Maçaneiro	SC	Dissertação FURB	MAÇANEIRO, Gisele Romildes. <b>Somos todos iguais”: narrativas de profissionais de Educação Infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas. 137 f.</b> 2021. Tese de Doutorado. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 26/04.	2021
9	Educação e migração: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás	Ludovico, Daniela Collela Zuniga	GO	Dissertação PUC-Goiás	LUDOVICO, Daniela Collela Zuniga et al. Educação e migração: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás. 2021.	2021
10	Alunos haitianos, a busca de um sonho (im)possível: a realidade vivida por crianças migrantes na avaliação escolar	Ivone Jesus Alexandre Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMAT) Paulo alberto dos santos vieira UEMAT	MT	Artigo	ALEXANDRE, Ivone Jesus; DOS SANTOS VIEIRA, Paulo Alberto. Alunos Haitianos, a busca de um sonho (im) possível: a realidade vivida por crianças migrantes na avaliação escolar. <b>Revista Inter Ação</b> , v. 46, n. 2, p. 679-695, 2021.	2021

11	Um olhar sobre a acolhida da criança imigrante na escola: investigando como o menino “J” haitiano foi recebido pelas escolas do Município de Estação/RS	Araldi, Bibiana Salah	RS	Monografia UFFS – Campus Erechim	ARALDI, Bibiana Salah. Um olhar sobre a acolhida da criança imigrante na escola: investigando como o menino “J” haitiano foi recebido pelas escolas do Município de Estação/RS. 2019.	2021
12	A inserção do invisibilizado: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educação básica em Medianeira - Paraná	Santos, Rosane Aparecida Biterlini dos	SP	Dissertação UNIOESTE	SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini dos et al. A inserção do invisibilizado: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educação básica em Medianeira-Paraná. 2019.	2019
13	Lekòl la: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO	Maquézia Suzane Furtado dos Santos Universidade Federal de Rondônia Marília Lima Pimentel Cotinguiba Universidade Federal de Rondônia	RO	Artigo	DOS SANTOS, Maquézia Suzane Furtado; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO. <b>Revista Presença Geográfica</b> , v. 6, n. 1, p. 100-111, 2019.	2019
14	Relações raciais: o olhar dos professores sobre as crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop no Mato Grosso	Ivone Jesus Alexandre Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Anete Abramowicz Universidade de São Paulo	MT SP	Artigo	ALEXANDRE, Ivone Jesus; ABRAMOWICZ, Anete. Relações raciais: o olhar dos professores sobre as crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop no Mato Grosso. <b>Crítica Educativa</b> , v. 5, n. 1, p. 31-44, 2019.	2019
15	Alfabetização e letramento em língua portuguesa de crianças haitianas recém-chegadas ao Brasil: Os desafios do professor dos anos iniciais	SOARES, Giseli Pimentel Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS APARÍCIO, Ana Sílvia Moço Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS	SP	Artigo	SOARES, Giseli Pimentel; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. SIMPÓSIO AT064 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA DE CRIANÇAS HAITIANAS RECÉM-CHEGADAS AO BRASIL: OS DESAFIOS DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS.	2019

16	Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re)conhecerem	Borsati, Jucélia	SC	Dissertação UFFS – Campus Chapecó	BORSATI, Jucélia. Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re) conhecerem. 2019.	2019
17	Migração Internacional e Escolarização: A criança Haitiana em Manaus	Beatriz RodriguesTereza de Sousa; Paula de Sousa	AM	Artigo	RODRIGUES, Beatriz L.; RAMOS, Paula M.; RAMOS, Tereza S. Migração Internacional e Escolarização: A criança Haitiana em Manaus. <b>Anais do III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura na Pan-Amazônia da Universidade Federal do Amazonas</b> , p. 1-16, 2018.	2018
18	A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: Um estudo de caso na cidade de Porto Velho	Angélica Paixão dos Santos Maquézia Suzane Furtado dos Santos Marília Lima Pimentel Cotinguiba Universidade Federal de Rondônia	RO	Artigo	DOS SANTOS, Angélica Paixão; DOS SANTOS, Maquézia Suzane Furtado; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho. <b>Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé</b> , v. 5, 2017.	2017
19	Migração haitiana: um estudo etnográfico com crianças, pais, professores em escolas públicas de Sinop MT	Ivone Jesus Alexandre UNEMAT	MT	Artigo	ALEXANDRE, Ivone Jesus. Migração haitiana: um estudo etnográfico com crianças, pais, professores em escolas públicas de Sinop MT. <b>Revista Áskesis, São Carlos</b> , v. 6, n. 2, p. 208-217, 2017.	2017
20	“Aquela preta não é minha amiga!”: interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop ...	Ivone Jesus Alexandre - UNEMAT	MT	Artigo Anais Anped	ALEXANDRE-UNEMAT, Ivone Jesus. “AQUELA PRETA NÃO É MINHA AMIGA!”: INTERAÇÕES E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS HAITIANAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SINOP/MT.	2017

21	Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT	Ivone Jesus Alexandre UNEMAT; Anete Abramowicz USP	MT SP	Artigo	ALEXANDRE, Ivone Jesus; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. <b>Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações</b> , v. 1, n. 1, p. 184-197, 2017.	2017
22	Um estudo de caso em Porto Velho: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública	Maquézia Suzane Furtado dos Santos Universidade Federal de Rondônia;	RO	Resumo Seminário "Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas", (NEPO)	DOS SANTOS, Maquézia Suzane Furtado. UM ESTUDO DE CASO EM PORTO VELHO: AS CRIANÇAS HAITIANAS E A INSERÇÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA <sup>12</sup> .	2016
23	Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar	Marília Lima Pimentel Cotinguiba Universidade Federal de Rondônia; Geraldo Castro Cotinguiba IFRO	RO	Artigo	COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. <b>Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE</b> , v. 16, n. 33, p. 61-88, 2014.	2014

Fonte: elaborado pela autora com dados do Google Acadêmico (2023).

**APÊNDICE T – PORTARIAS DE FECHAMENTO DE FRONTEIRAS DE ABRIL DE 2020 A JANEIRO DE 2021**

Portaria nº 8, de 2 de abril de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros provenientes dos países que relaciona, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa.	Restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros oriundos dos seguintes países: República Argentina; Estado Plurinacional da Bolívia; República da Colômbia; República Francesa (Guiana Francesa); República Cooperativa da Guiana; República do Paraguai; República do Peru; e República do Suriname.
Portaria nº 201, de 24 de abril de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, por transporte aquaviário,	Valendo por 30 dias independente da nacionalidade; Revoga a portaria 47
- Portaria nº 203, de 28 de abril de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, por via aérea	Valendo por 30 dias independente da nacionalidade;
Portaria nº 204, de 29 de abril de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, por via terrestre	Valendo por 30 dias Art. 5º A restrição de que trata esta Portaria não impede: I – Ações humanitárias transfronteiriças; II - o tráfego de residentes fronteiriços em cidades-gêmeas com linha de fronteira exclusivamente terrestre, mediante a apresentação de documento de residente fronteiriço ou outro documento comprobatório (...), <b>§ único. O disposto no inciso II do caput não se aplica à fronteira com a República Bolivariana da Venezuela.</b>
Portaria nº 255, de 22 de maio de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa	Art. 2º Fica restringida, pelo prazo de trinta dias, a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias ou outros meios terrestres, por via aérea ou por transporte aquaviário.
Portaria nº 319, de 20 de junho de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa	1º Fica prorrogada, pelo prazo de quinze dias, a restrição excepcional e temporária de entrada no País, nos termos do disposto no parágrafo único do art. 2º da Portaria Interministerial nº 255, de 22 de maio de 2020, dos Ministros de Estado Chefe da Casa Civil da Presidência da República, da Justiça e Segurança Pública, da Infraestrutura e da Saúde

Portaria nº 340, de 30 de junho de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa.	Art. 2º Fica restringida, pelo prazo de trinta dias, a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres, por via aérea ou por transporte aquaviário.
Portaria CC-PR/MJSP/MINFRA/MS nº 1, de 29 de julho de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa.	Art 2º § 2º Ficam momentaneamente proibidos, durante o período da vigência da presente portaria, voos internacionais que tenham como ponto de chegada no Brasil os aeroportos situados nos seguintes Estados: I - Mato Grosso do Sul; II - Paraíba; III - Rondônia; IV - Rio Grande do Sul; e V - Tocantins.
Portaria CC-PR MJSP MINFRA MS nº 419, de 26 de agosto de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa	Art 2º Fica restringida, pelo prazo de trinta dias, a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário. Art 3º § 3º Ficam momentaneamente proibidos, durante o período da vigência da presente portaria, voos internacionais que tenham como ponto de chegada no Brasil os aeroportos situados nos seguintes Estados: I - Goiás (GO); II - Mato Grosso do Sul (MS); III - Rio Grande do Sul (RS); IV - Rondônia (RO); V - Roraima (RR); e VI - Tocantins (TO)
Portaria nº 456, de 24 de setembro de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa.	Art 2º Fica restringida, pelo prazo de trinta dias, a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário.
Portaria nº 470, de 2 de outubro de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa.	Art 2º Fica restringida, pelo prazo de trinta dias, a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário.
Portaria nº 478, de 14 de outubro de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa	Art. 2º Fica restringida, pelo prazo de trinta dias, a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário.



Portaria nº 518, de 12 de novembro de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa	Art. 2º Fica restringida, pelo prazo de trinta dias, a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário.
Portaria nº 615, de 11 de dezembro de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa.	Art. 2º Fica restringida, pelo prazo de sete dias, a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário.
Portaria nº 630, de 17 de dezembro de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa	Art. 2º Fica restringida a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário.
Portaria nº 648, de 23 de dezembro de 2020	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa.	Art. 2º Fica restringida a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário. Art. 7º As restrições de que trata esta Portaria não impedem a entrada de estrangeiros no País por via aérea, desde que obedecidos os requisitos migratórios adequados à sua condição, inclusive o de portar visto de entrada, quando este for exigido pelo ordenamento jurídico brasileiro.
Portaria nº 651, de 8 de janeiro de 2021	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa.	Art. 7º liberada a entrada por via aérea desde que obedecidos os requisitos migratórios adequados à sua condição, inclusive o de portar visto de entrada, quando este for exigido pelo ordenamento jurídico brasileiro.
Portaria nº 652, de 25 de janeiro de 2021	Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa	Art. 6º autoriza a entrada por via terrestre entre a República Federativa do Brasil e a República do Paraguai, desde que obedecidos os requisitos migratórios Art. 7º liberada a entrada por via aérea desde que obedecidos os requisitos migratórios adequados à sua condição, inclusive o de portar visto de entrada, quando este for exigido pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

**ANEXO A – LEI Nº 18.018, DE 9 DE OUTUBRO DE 2020**

LEI Nº 18.018, DE 9 DE OUTUBRO DE 2020

Procedência: Dep. Fabiano da Luz e outro(s)

Natureza: PL./0464.7/2019

Veto parcial rejeitado MSV 542/2020

DOE: 21.372, de 13/10/2020

Fonte: ALESC/GCAN.

Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina.

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Faço saber a todos os habitantes deste Estado que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Institui a Política Estadual para a População Migrante, a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos, com os seguintes objetivos:

- I – garantir ao migrante o acesso a direitos fundamentais, sociais e aos serviços públicos;
- II – promover o respeito à diversidade e à interculturalidade;
- III – impedir violações de direitos; e
- IV – fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil.

Parágrafo único. Considera-se população migrante, para fins desta Lei, todas as pessoas que se transferem do seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo migrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação imigratória e documental.

Art. 2º São princípios da Política Estadual para a População Migrante:

- I – acolhida humanitária;
- II – igualdade de direitos e de oportunidades, observadas as necessidades específicas dos migrantes;

- III – promoção da regularização da situação da população migrante;
- IV – universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos dos migrantes;
- V – combate e prevenção à xenofobia, ao racismo, ao preconceito e a quaisquer formas de discriminação;
- VI – promoção de direitos sociais dos migrantes, por meio do acesso universalizado aos serviços públicos, nos termos da lei;
- VII – fomento à convivência familiar, comunitária e a garantia do direito à reunião familiar;
- VIII – respeito aos acordos e tratados internacionais de direitos humanos aos quais o Brasil seja signatário;
- IX – acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, serviço bancário, trabalho, à educação, assistência jurídica integral pública, moradia e seguridade social;
- X – diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante; e
- XI – proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante.

Art. 3º São diretrizes da atuação do Poder Público na implementação da Política Estadual para a População Migrante:

- I – conferir isonomia no tratamento à população migrante e às diferentes comunidades;
- II – priorizar os direitos e o bem-estar da criança e do adolescente migrante, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- III – respeitar às especificidades de gênero, raça, etnia, orientação sexual, idade, religião, deficiência e promover abordagem interseccional para combate dos marcadores de subordinação;
- IV – garantir acessibilidade aos serviços públicos, facilitando a identificação do migrante por meio dos documentos de que for portador;
- V – divulgar informações sobre os serviços públicos estaduais direcionados à população migrante, com distribuição de materiais acessíveis;
- VI – monitorar a implementação do disposto nesta Lei, apresentando relatórios periódicos sobre o seu cumprimento, respeitadas as hipóteses legais de sigilo;

VII – estabelecer parcerias com órgão e/ou entidades de outras esferas federativas para promover a inclusão dos migrantes e dar celeridade à emissão de documentos;

VIII – promover a participação de migrantes nas instâncias de gestão participativa, garantindo-lhes o direito de votar e ser votado nos conselhos estaduais;

IX – apoiar grupos de migrantes e organizações que desenvolvam ações voltadas a esse público, fortalecendo a articulação entre eles;

X – prevenir permanentemente e oficiar às autoridades competentes em relação às violações de direitos da população migrante, em especial o tráfico de pessoas, o contrabando de migrante, o trabalho escravo, a xenofobia, exploração sexual, o racismo, além das agressões físicas e ameaças psicológicas no deslocamento; e

XI – implementar políticas de ações afirmativas para migrantes e refugiados negros, em consonância com as normativas nacionais e internacionais de promoção à igualdade.

Parágrafo único. (Vetado) (Veto rejeitado MSV 542, de 2020)

Parágrafo único. O Poder Público Estadual deverá oferecer acesso a canal de denúncias para atendimento dos migrantes em casos de discriminação e outras violações de direitos fundamentais ocorridas em serviços e equipamentos públicos.

Art. 4º (Vetado) (Caput do art. 4º e incisos - Veto rejeitado MSV 542, de 2020)

Art. 4º Será assegurado o atendimento qualificado à população migrante no âmbito dos serviços públicos, consideradas as seguintes ações administrativas:

I - formação de agentes públicos voltada à:

a) sensibilização para a realidade da imigração em Santa Catarina, com orientação sobre direitos humanos e legislação concernente;

b) acolhida intercultural, humanizada e multilíngue, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimentos à população migrante;

II - capacitação dos conselheiros tutelares para proteção da criança e do adolescente migrante;

III - capacitação dos servidores públicos das áreas de assistência social, da saúde, da educação, da segurança pública e de outros setores transversalmente envolvidos com o atendimento à população migrante;

IV - capacitação da rede estadual e municipal de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais e, também, para garantir a integração linguística;

V - capacitação de mediadores culturais nos equipamentos públicos com maior fluxo de migrantes para auxiliar a comunicação entre profissionais e usuários;

VI - promoção de parcerias com municípios, órgãos públicos, sociedade civil e instituições de ensino superior para implementação desta política pública.

Art. 5º A Política Estadual para a População Migrante será implementada com diálogo permanente entre o Poder Público e a sociedade civil, em especial por meio de audiências, consultas públicas e conferências.

Art. 6º (Vetado) (Veto rejeitado MSV 542, de 2020)

Art. 6º O Poder Público deverá manter estruturas de atendimento aos migrantes, que poderá ser realizado em parceria com os Municípios, destinadas à prestação de serviços específicos, bem como facilitar o acesso aos demais serviços públicos.

Art. 7º São ações prioritárias na implementação da Política Estadual para a População Migrante:

I – garantir o direito à assistência social;

II – garantir o acesso à saúde, observadas:

a) as necessidades especiais relacionadas ao processo de deslocamento;

b) as diversidades culturais;

III – promover o direito do migrante ao trabalho decente, atendidas as seguintes orientações:

a) igualdade de tratamento e de oportunidades em relação aos demais trabalhadores;

b) inclusão da população migrante no mercado formal de trabalho;

c) fomento ao empreendedorismo;

IV – garantir a todas as crianças e adolescentes, independente de sua situação documental, o direito à educação na rede de ensino público, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade;

V – valorizar a diversidade cultural, garantindo a participação da população migrante na agenda cultural do Estado, observadas:

a) a abertura à ocupação cultural de espaços públicos;

b) o incentivo à produção intercultural;

VI – coordenar ações no sentido de dar acesso à população migrante a programas habitacionais, promovendo o seu direito à moradia digna, seja provisória, de curto e médio prazo ou definitiva;

VII – incluir a população migrante nos programas e ações de esportes, lazer e recreação, bem como garantir seu acesso aos equipamentos esportivos.

Art. 8º A Política Estadual para a População Migrante será levada em conta na formulação dos Programas de Metas do Estado de Santa Catarina, Planos Plurianuais, Leis de Diretrizes Orçamentárias e Leis Orçamentárias Anuais.

Art. 9º Esta Lei será regulamentada no prazo de 90 (noventa) dias, contados da data de sua publicação.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Florianópolis, 9 de outubro de 2020.

CARLOS MOISÉS DA SILVA

Governador do Estado

**ANEXO B – LEI Nº 16.478, DE 8 DE JULHO DE 2016**

(Projeto de Lei nº 142/16, do Executivo)

Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes.

FERNANDO HADDAD, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 21 de junho de 2016, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º Fica instituída a Política Municipal para a População Imigrante, a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos, sob articulação da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, com os seguintes objetivos:

- I - garantir ao imigrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos;
- II - promover o respeito à diversidade e à interculturalidade;
- III - impedir violações de direitos;
- IV - fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil.

Parágrafo único. Considera-se população imigrante, para os fins desta lei, todas as pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo imigrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação imigratória e documental.

Art. 2º São princípios da Política Municipal para a População Imigrante:

- I - igualdade de direitos e de oportunidades, observadas as necessidades específicas dos imigrantes;
- II - promoção da regularização da situação da população imigrante;
- III - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos dos imigrantes;
- IV - combate à xenofobia, ao racismo, ao preconceito e a quaisquer formas de discriminação;
- V - promoção de direitos sociais dos imigrantes, por meio do acesso universalizado aos serviços públicos, nos termos da legislação municipal;
- VI - fomento à convivência familiar e comunitária.

Art. 3º São diretrizes da atuação do Poder Público na implementação da Política Municipal para a População Imigrante:

I - conferir isonomia no tratamento à população imigrante e às diferentes comunidades;

II - priorizar os direitos e o bem-estar da criança e do adolescente imigrantes, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente;

III - respeitar especificidades de gênero, raça, etnia, orientação sexual, idade, religião e deficiência;

IV - garantir acessibilidade aos serviços públicos, facilitando a identificação do imigrante por meio dos documentos de que for portador;

V - divulgar informações sobre os serviços públicos municipais direcionadas à população imigrante, com distribuição de materiais acessíveis;

VI - monitorar a implementação do disposto nesta lei, apresentando relatórios periódicos sobre o seu cumprimento, respeitadas as hipóteses legais de sigilo;

VII - estabelecer parcerias com órgão e/ou entidades de outras esferas federativas para promover a inclusão dos imigrantes e dar celeridade à emissão de documentos;

VIII - promover a participação de imigrantes nas instâncias de gestão participativa, garantindo-lhes o direito de votar e ser votado nos conselhos municipais;

IX - apoiar grupos de imigrantes e organizações que desenvolvam ações voltadas a esse público, fortalecendo a articulação entre eles;

X - prevenir permanentemente e oficiar as autoridades competentes em relação às graves violações de direitos da população imigrante, em especial o tráfico de pessoas, o trabalho escravo, a xenofobia, além das agressões físicas e ameaças psicológicas no deslocamento.

Parágrafo único. O Poder Público Municipal deverá oferecer acesso a canal de denúncias para atendimento dos imigrantes em casos de discriminação e outras violações de direitos fundamentais ocorridas em serviços e equipamentos públicos.

Art. 4º Será assegurado o atendimento qualificado à população imigrante no âmbito dos serviços públicos municipais, consideradas as seguintes ações administrativas:

I - formação de agentes públicos voltada a:

a) sensibilização para a realidade da imigração em São Paulo, com orientação sobre direitos humanos e dos imigrantes e legislação concernente;

b) interculturalidade e línguas, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimentos à população imigrante;



II - contratação de agentes públicos imigrantes, nos termos da Lei nº 13.404, de 8 de agosto de 2002;

III - capacitação dos conselheiros tutelares para proteção da criança e do adolescente imigrante;

IV - designação de mediadores culturais nos equipamentos públicos com maior afluxo de imigrantes para auxílio na comunicação entre profissionais e usuários.

Art. 5º A Política Municipal para a População Imigrante será implementada com diálogo permanente entre o Poder Público e a sociedade civil, em especial por meio de audiências, consultas públicas e conferências.

§ 1º Deverá ser criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, o Conselho Municipal de Imigrantes, com atribuição de formular, monitorar e avaliar a Política instituída por esta lei, assegurada composição paritária entre o Poder Público e a sociedade civil.

§ 2º Os representantes da sociedade civil deverão ser, em sua maioria, imigrantes e serão escolhidos por eleição aberta e direta, em formato a ser definido na regulamentação desta lei.

Art. 6º O Poder Público deverá manter Centros de Referência e Atendimento para Imigrantes – CRAI, destinados à prestação de serviços específicos aos imigrantes e à articulação do acesso aos demais serviços públicos, permitido o atendimento em unidades móveis.

Art. 7º São ações prioritárias na implementação da Política Municipal para a População Imigrante:

I - garantir à população imigrante o direito à assistência social, assegurando o acesso aos mínimos sociais e ofertando serviços de acolhida ao imigrante em situação de vulnerabilidade social;

II - garantir o acesso universal da população imigrante à saúde, observadas:

a) as necessidades especiais relacionadas ao processo de deslocamento;

b) as diferenças de perfis epidemiológicos;

c) as características do sistema de saúde do país de origem;

III - promover o direito do imigrante ao trabalho decente, atendidas as seguintes orientações:

a) igualdade de tratamento e de oportunidades em relação aos demais trabalhadores;

b) inclusão da população imigrante no mercado formal de trabalho;

c) fomento ao empreendedorismo;

IV - garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade;

V - valorizar a diversidade cultural, garantindo a participação da população imigrante na agenda cultural do Município, observadas:

a) a abertura à ocupação cultural de espaços públicos;

b) o incentivo à produção intercultural;

VI - coordenar ações no sentido de dar acesso à população imigrante a programas habitacionais, promovendo o seu direito à moradia digna, seja provisória, de curto e médio prazo ou definitiva;

VII - incluir a população imigrante nos programas e ações de esportes, lazer e recreação, bem como garantir seu acesso aos equipamentos esportivos municipais.

Art. 8º As despesas com a execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Parágrafo único. A Política Municipal para a População Imigrante será levada em conta na formulação dos Programas de Metas do Município, Planos Plurianuais, Leis de Diretrizes Orçamentárias e Leis Orçamentárias Anuais.

Art. 9º O Executivo regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa) dias, contados da data de sua publicação.

Art. 10. Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 8 de julho de 2016, 463º da fundação de São Paulo.

FERNANDO HADDAD, PREFEITO

FRANCISCO MACENA DA SILVA, Secretário do Governo Municipal

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 8 de julho de 2016.

## ANEXO C – NOTA TÉCNICA Nº 24/2020/SEI/GIMTV/GGPAF/DIRE5/ANVISA



## NOTA TÉCNICA Nº 24/2020/SEI/GIMTV/GGPAF/DIRE5/ANVISA

Processo nº 25351.909828/2020-28

Dispõe sobre medidas para fronteiras terrestres localizadas no estado de Roraima frente a COVID-19.

### 1. Relatório

Em atendimento a solicitação encaminhada por meio do despacho do Ministro da Justiça e Segurança Pública nº 251/2020, Processo 08084.001870/2020-87 e frente à declaração de Pandemia de Covid-19, realizamos análise do cenário de enfrentamento da mesma nas fronteiras do estado de Roraima, considerando o fluxo migratório com a Venezuela.

### 2. Análise

Considerando o disposto no §3º, Art. 7º, da Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999, compete à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa realizar as atividades de vigilância epidemiológica em portos, aeroportos e sob orientação técnica e normativa do Ministério da Saúde.

Considerando a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrentes do coronavírus responsável pelo surto de 2019, define em seu artigo 3º que:

“Art. 3º Para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, poderão ser adotadas, entre outras, as seguintes medidas:

(...) VI - restrição excepcional e temporária de entrada e saída do País, conforme recomendação técnica e fundamentada da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), por rodovias, portos ou aeroportos;”

A Anvisa no estado de Roraima está presente nas fronteiras terrestres. Contudo relatamos a dificuldade de articulação com os países vizinhos e com as autoridades de saúde locais para enfrentamento da Pandemia de forma conjunta e coordenada, o que impossibilita a implementação do Plano de contingência integrado quanto às ações de vigilância em saúde necessárias para definição das medidas de monitoramento e controle.

Destaca-se que o fluxo de viajantes naquelas passagens de fronteira é cada dia maior, conforme informação da Coordenação de Vigilância Sanitária de Portos, Aeroportos, Fronteiras e Recintos Alfandegados do estado de Roraima. Em Pacaraima, são em torno de 600 imigrantes diariamente, somente no ponto de passagem de fronteira, não sendo possível contabilizar todos os pedestres ou transcutes que cruzam a fronteira. Isso implica na impossibilidade de realizar controle sanitário da totalidade dos viajantes, em especial dos Venezuelanos, considerando a extensão da faixa de fronteira terrestre.

Temos recebido de diversos órgãos e autoridades, incluindo Ministério Público, Promotoria de Justiça, Assembleia Legislativa do estado de Roraima, Governo do estado de Roraima, a solicitação do incremento de pessoal, com maior intensificação do controle sanitário de toda a faixa de fronteira terrestre. Entretanto, vale ressaltar que seria necessário um contingente elevado de servidores para atendimento de todas as solicitações dos

órgãos e autoridades, bem como a já citada anteriormente articulação para implementação do plano de contingência.

O incremento de pessoal por si só não é o fato primordial para garantia da vigilância em saúde e assistência da população do Estado. Fato este que pode ser corroborado com a presença das Forças Armadas na Operação Acolhida, mas que mesmo assim não está sendo suficiente para o enfrentamento da crise migratória Venezuelana na Região.

Além disso, entendemos que os municípios de fronteira não apresentam estrutura compatível e recursos humanos suficientes para aplicação de medidas de isolamento e quarentena conforme corroborados por meio do Ofício 56/2020/GOV/GAB do Governo do estado de Roraima.

O documento supracitado enfatiza que a crise na Venezuela vem afetando demasiadamente a capacidade dos serviços de saúde do estado cuja as unidades já estão superlotadas, o que certamente causará o colapso da assistência à saúde do estado de Roraima frente a infecção pelo SARS-COV 2.

### 3. Conclusão

Diante do disposto acima, a Gerência Geral de Portos, Aeroportos, Fronteiras e Recintos Alfandegados em conjunto com a área técnica da Gerência de Infra Estrutura, Meios de Transporte e Viajantes em Portos, Aeroportos e Fronteiras, sugere a restrição temporária de circulação de pessoas nas fronteiras do estado de Roraima com a Venezuela, em atendimento à aplicação do Art. 3º, item VI, da Lei 13.979/20: "VI - restrição excepcional e temporária de entrada e saída do País, conforme recomendação técnica e fundamentada da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), por rodovias, portos ou aeroportos,".

Encaminhamos para consideração superior.



Documento assinado eletronicamente por **Rodolfo Navarro Nunes**, Gerente de Infraestrutura, Meio de Transporte e Viajantes em PAF, em 17/03/2020, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ata20152018/2015/Decreto/D8539.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ata20152018/2015/Decreto/D8539.htm).



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Aurelio Miranda de Araujo**, Gerente-Geral de Portos, Aeroportos, Fronteiras e Recintos Alfandegados, em 17/03/2020, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ata20152018/2015/Decreto/D8539.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ata20152018/2015/Decreto/D8539.htm).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://sei.arvisa.gov.br/autenticidade>, informando o código verificador **0947818** e o código CRC **390FED58**.