



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

Natalia Benatti Zardo de Curci

Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?

Florianópolis
2020

Natalia Benatti Zardo de Curci

Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Curci, Natalia Benatti Zardo de
Jovens migrantes transnacionais na escola: : o que
(não) nos contam? / Natalia Benatti Zardo de Curci ;
orientadora, Andrea Brandão Lapa, 2020.
204 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em , Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. . 2. Migrantes transnacionais . 3. Educação de
migrantes . 4. Migração e juventude. 5. Narrativas. I.
Brandão Lapa, Andrea . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em . III. Título.

Natalia Benatti Zardo de Curci

Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Glaucia de Oliveira Assis, Dr.(a)
UDESC

Prof.(a) Maria Helena Lenzi, Dr.(a)
UFSC

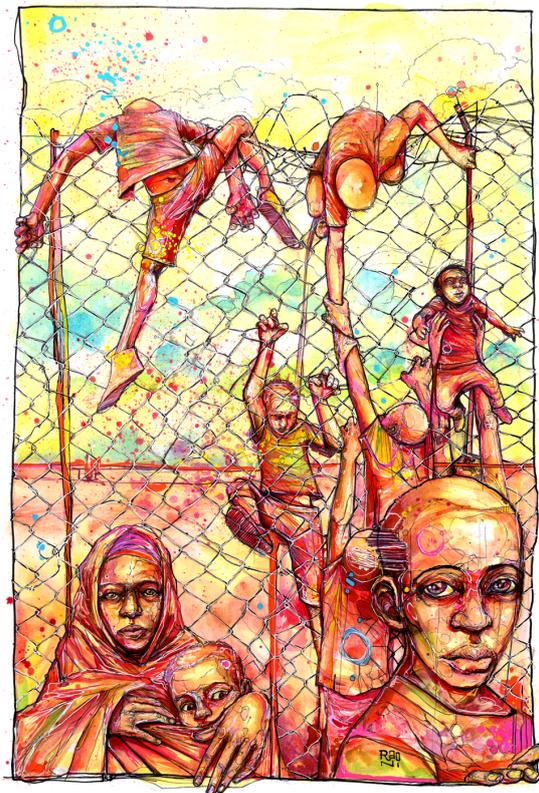
Isabel Colucci Coelho, Dr. (a)
UFSC

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

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa
Orientadora

Florianópolis, 2020



(Artigo 14º da Declaração Universal de Direitos Humanos, Raoni Assis)

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que se movem pelo mundo.

AGRADECIMENTOS

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada foi fundamental a participação e colaboração de muitas pessoas.

Agradeço à minha mãe e minha irmã, que me apoiam e incentivam a seguir a minha eterna vontade de continuar estudando. Agradeço também às minhas companheiras caninas Papel e Tina, que fizeram parte de todo o processo de escrita ao meu lado.

Agradeço à minha orientadora Andrea, por ter me acolhido, acreditado no meu potencial e me guiado até aqui. Agradeço também a todo o grupo de pesquisa do COMUNIC, por terem me recebido e ampliado meu leque de discussões acadêmicas e da vida.

Agradeço aos professores do programa de pós-graduação em Educação da UFSC e aos colegas pelas discussões que enriqueceram as reflexões.

Agradeço à professora Maria Helena Lenzi, por ter me possibilitado realizar o estágio de docência na área de Geografia da População e conectar as reflexões desta pesquisa com os processos formativos de graduandos em Geografia.

Agradeço às professoras Glaucia de Oliveira Assis e Gilka Girardello pelas contribuições na banca de qualificação.

Agradeço à professora Maria Alice Hoss que me abriu as portas da escola e do projeto Sementes e que, mesmo a distância, esteve à disposição para que esta pesquisa acontecesse. Você é uma professora inspiradora.

Agradeço a todos os estudantes migrantes que encontrei e conheci neste processo, esta pesquisa só existe porque vocês existem. Agradeço por compartilharem um pouco das suas vidas, ampliarem nossas visões de mundo e nos mostrarem o quanto ainda precisa ser feito para que um mundo mais equitativo possa ser possível.

Agradeço, assim, também à Pastoral dos Migrantes pela oportunidade de vivenciar na prática os desafios da docência com pessoas migrantes.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro, essencial para a dedicação neste estudo.

RESUMO

Esta pesquisa está situada no contexto das migrações transnacionais recentes e da educação de imigrantes em Florianópolis/SC. Tem como proposição central identificar, com as narrativas de jovens migrantes sobre suas trajetórias de vida e suas vivências na escola, os desafios e as possibilidades (pistas) para a construção de uma educação sensível, que considere os diferentes contextos e demandas, por meio da Educação Intercultural e em Direitos Humanos. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa explorando o contexto da migração internacional em escala global e local, os direitos humanos e suas relações com as pessoas migrantes, as características da migração de crianças e jovens, os percalços do acesso à educação escolar, os embates da interculturalidade e uma análise das matrículas de migrantes nas escolas de Florianópolis (2016-2019). Foi posto também para discussão as disputas narrativas sobre as migrações e as potencialidades da comunicação intercultural para os processos educacionais. Por fim, foi feita uma apresentação de um projeto de acolhimento a estudantes migrantes em uma escola pública de Florianópolis e uma análise de produções narrativas de duas estudantes migrantes, que se utilizaram de diferentes linguagens. Diante do emaranhado de dados que emergiram das narrativas de seus processos de inserção na escola, sendo migrante e jovem, foi observado a importância de ser considerado alguns indicativos, como: as características de suas famílias transnacionais, as rotas percorridas, as redes envolvidas, as projeções de futuro, os dilemas da comunicação intercultural, as expectativas na chegada, os sentimentos de medo e também de felicidade, a construção de amizades, os agenciamentos, os embates com a cultura escolar e os obstáculos diários de acesso ao direito à educação. Os resultados apontaram, então, como o acesso à educação escolar para migrantes ainda é perpassado por violações de direitos e como as vivências escolares nesses contextos envolvem diferentes dimensões sensíveis do ser humano que precisam ser levadas em conta. Por isso, para que as futuras narrativas com, sobre e por migrantes na escola possam ser construídas tendo a escola e o país de acolhimento como um espaço de novas e melhores oportunidades de vida, é essencial que a educação, o espaço escolar e a comunidade envolvida, sejam movimentados em consonância com as demandas dos jovens oriundos de movimentos migratórios plurais, de forma a garantir sua trajetória educacional e sua plena existência como um ser de direitos.

Palavras-chave: Migrantes transnacionais. Educação de migrantes. Narrativas. Migração e juventude.

ABSTRACT

This research is situated in the context of recent transnational migrations and immigrant education in Florianópolis/SC. Its central proposition is to identify, with the narratives of young migrants about their life trajectories and their experiences at school, the challenges and possibilities (clues) for the construction of a sensitive education that considers the different contexts and demands, through Intercultural and Human Rights Education. In order to do that, qualitative research was carried out to exploring the context of international migration on a global and local scale, human rights and their relations with migrant people, the characteristics of the children and young people's migration, the problems of access to school education, the clashes of interculturality and an analysis of the enrollment of migrants in schools in Florianópolis (2016-2019). The narrative disputes about migration and the potential of intercultural communication for educational processes were also discussed. Finally, it was made a presentation of a project to welcome migrant students to a public school in Florianópolis and an analysis of narrative productions of two migrant students, who used different languages. In the face of the tangled data that emerged from the narratives of their processes of insertion in school, as a migrant and a young person, it was observed the importance to consider some indicators, such as: the characteristics of their transnational families, the routes traveled, the networks involved, projections of the future, the dilemmas of intercultural communication, expectations on arrival, feelings of fear and also happiness, building friendships, agencies, clashes with the school culture and daily obstacles to accessing the right to education. The results then pointed out how access to school education for migrants is still permeated by violations of rights and how school experiences in these contexts involves different sensitive dimensions of the human being that need to be taken into account. Therefore, so that future narratives with, about and by migrants in school can be built having the school and the host country as a space of new and better life opportunities, it is essential that education, the school space and the community involved, are moved in line with the demands of young people from plural migratory movements, in order to guarantee their educational trajectory and their full existence as a human deserving of rights.

Keywords: Transnational Migrants. Migrant Education. Narratives. Migration and Youth.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Total de migrantes internacionais até metade do ano de 2019.....	35
Figura 2 – Refúgios reconhecidos no Brasil até agosto de 2020	37
Figura 3 – Motivação dos refúgios reconhecidos até agosto de 2020	38
Figura 4 – Faixa etária dos migrantes internacionais.....	49
Figura 5 – Definição de crianças e jovens migrantes.....	51
Figura 6 – Contextos migratórios.....	55
Figura 7 – Principais municípios receptores de estudantes de outras nacionalidades em Santa Catarina em 2019	73
Figura 8 – As 20 nacionalidades de migrantes com mais matrículas em 2019	74
Figura 9 - Aumentos significativos nas matrículas em Florianópolis entre 2016 e 2019.....	75
Figura 10 – Matrículas de estudantes migrantes por continente de origem em Florianópolis em 2019.....	76
Figura 11 – Matrículas de países da América em escolas de Florianópolis/SC (2019).....	77
Figura 12 – Matrículas de países da Europa em escolas de Florianópolis/SC (2019).....	78
Figura 13 – Matrículas de países da Ásia em escolas de Florianópolis/SC (2019).....	79
Figura 14 – Matrículas de países da África em escolas de Florianópolis/SC (2019).....	79
Figura 15 – Matrículas de países da Oceania em escolas de Florianópolis/SC (2019).....	80
Figura 16 – Cartografia de um deslocamento fictício.....	96
Figura 17 – Retrato de uma família de migrantes chegando de barco na Ilha grega de Lesbos.....	97
Figura 18 – Nuvem de palavras mencionadas em matérias sobre haitianos no Brasil (2010-2018).....	99
Figura 19 – Nuvem de palavras mencionadas em matérias sobre venezuelanos no Brasil (2010-2018)	100

Figura 20 – Nuvem de palavras mencionadas em matérias sobre sírios no Brasil (2010-2018).....	100
Figura 21 – Manchetes de notícias sobre crianças e jovens migrantes.....	101
Figura 22 – Porta do espaço destinado aos atendimentos.....	114
Figura 23 – Materiais na sala ocupada pelo projeto Sementes	120
Figura 24 – Louis apontando no mapa o Haiti.....	122
Figura 25 – Imagem de satélite do Haiti	124
Figura 26 – Relato de Dayou sobre a leitura de Malala.....	126
Figura 27 – Duas estudantes migrantes no pátio da escola.....	127
Figura 28 – Respostas anônimas dos estudantes para a caixa de perguntas ...	129
Figura 29 – Cartografia de deslocamento de Park	133
Figura 30 – Fotografia de Park sobre o espaço que não gosta.....	144
Figura 31 - Fotografia de Park sobre o espaço que mais gosta.....	145
Figura 32 - Fotografia de Park sobre o espaço que mais frequenta	145
Figura 33 - Fotografia de Park sobre o espaço que não gosta.....	146
Figura 34 – Apresentação da história de vida de Dayou.....	154
Figura 35 – Cartografia de deslocamento de Dayou.....	155
Figura 36 - Fotografia de Dayou sobre o espaço que mais frequenta.....	163
Figura 37 - Fotografia de Dayou sobre o espaço que mais gosta	164
Figura 38 - Fotografia de Dayou sobre o espaço que não gosta	164
Figura 39 - Fotografia de Dayou sobre o espaço que menos frequenta.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil da professora participante	115
Quadro 2 - Perfil dos estudantes participantes.....	115
Quadro 3 – Síntese dos instrumentos e fontes de dados	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

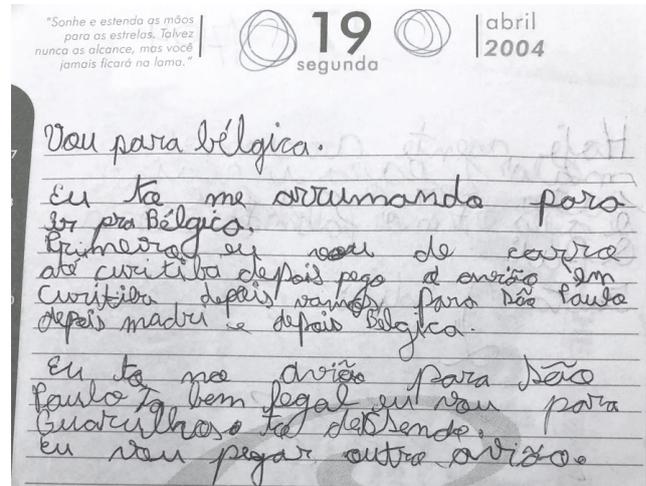
ACNUR Agência da ONU para Refugiados
CRAI Centro de Referência e Atendimento aos Imigrantes
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IOM International Organization for Migration
OIM Organização Internacional para as Migrações
ONGs Organizações não-governamentais
ONU Organização das Nações Unidas
SISMIGRA Sistema de Registro Nacional Migratório
CONARE Comitê Nacional para os Refugiados

Sumário

UMA APRESENTAÇÃO: o ir, o vir e o se constituir	16
1 INTRODUÇÃO ou por onde a pesquisa se movimenta	23
1.1 DOS MÉTODOS E INSTRUMENTOS	27
2 O GLOBAL E O LOCAL ANDAM JUNTOS: OBSERVAÇÕES SOBRE OS FLUXOS MIGRATÓRIOS CONTEMPORÂNEOS.....	30
2.1 ABORDAGENS DA MIGRAÇÃO TRANSNACIONAL	31
2.2 AS MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: BREVE CONTEXTO	34
2.3 POR QUE MIGRAR (NÃO) É UM DIREITO HUMANO?	40
2.4 SER CRIANÇA OU JOVEM E TAMBÉM MIGRANTE: OUTRAS DIMENSÕES DA MIGRAÇÃO	47
2.4.1 Problemática dos números e dos conceitos	49
2.4.2 Contextos migratórios, âmbito documental e direitos	52
2.4.3 Comunicação intercultural, família e socialização.....	57
3 ESCOLAS E EDUCAÇÃO PARA E COM IMIGRANTES.....	62
3.1 DE ESCOLAS ÉTNICAS A ESCOLAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS: NUANCES DO ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA PESSOAS MIGRANTES NO BRASIL	64
3.2 TODOS OS CONTINENTES ESTÃO AQUI: CARTOGRAFIA DAS MATRÍCULAS DE IMIGRANTES NAS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS/SC ..	72
3.2.1 Matrículas e fluxos migratórios de 2016 a 2019	74
3.2.2 Matrículas de 2019 por continente	76
3.3 A(S) CULTURA(S) ESCOLAR(ES) E A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO COM MIGRANTES	81
3.3.1 Educação Intercultural e em Direitos Humanos	81
3.3.2 Como acontecem e o que expressam os encontros interculturais na escola?.....	87
4 MOVIMENTAR, AMPLIAR E CONSTRUIR NARRATIVAS	95
4.1 DISCURSOS MIDIÁTICOS HEGEMÔNICOS, MIGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA E REPRESENTAÇÕES	96
4.2 AMPLIANDO AS DIMENSÕES NARRATIVAS	103
4.2.1 Autoria e protagonismo no comunicar sobre si.....	107
5 UMA ESCOLA COM ESTUDANTES MIGRANTES.....	114
5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA NA ESCOLA-CAMPO: SUJEITOS, INSTRUMENTOS E FONTES DE DADOS	114
5.2 “SEMENTES”: UM PROJETO DE ACOLHIMENTO INTERCULTURAL ...	117

5.3 ENTRELAÇAMENTOS NARRATIVOS INICIAIS: CONHECENDO OS ACOLHIDOS.....	122
5.4 IMAGINÁRIO COLETIVO DO QUE É SER MIGRANTE OU REFUGIADO NA CONCEPÇÃO DE JOVENS: “EU NÃO SEI MUITO, MAS SEI QUE É MUITO TRISTE”	127
5.5 TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS NA E SOBRE A ESCOLA	129
5.6 O QUE NOS CONTAM AS JOVENS (MIGRANTES)?.....	131
5.6.1 Narrativas de Park	133
5.6.2 Narrativas de Dayou	152
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE A – Adaptação do Instrumento Gerador de Mapas Afetivos	192
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semi-estruturada com a Professora 1	193
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada para as estudantes	194
ANEXO A – Autorização de pesquisa Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis	196
ANEXO B – Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professora	197
ANEXO C – Modelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	200
ANEXO D – Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	203

UMA APRESENTAÇÃO: o ir, o vir e o se constituir



(Página de um diário meu aos 8 anos de idade, arquivo da autora)

Me sentir imigrante é uma condição que carrego dentro de mim há anos. Mesmo morando atualmente no país onde nasci, sou envolvida pela sensação de um não pertencimento por inteiro a um só lugar. Reconheço que hoje sou constituída por um entrelaçamento de histórias que se misturam através de espaços e tempos e que não poderiam caber em um único e linear fluxo de vida. Sou feita de pedaços que carrego de outras partes do mundo e é nesta composição que refaço e constituo uma imagem sobre mim. Mas por que começo falando disso?

As experiências de me movimentar no mundo quando criança e adolescente fazem de mim a estudante, a pesquisadora, a professora e a mulher que venho me tornando. Elas se refletem na forma que eu vejo o mundo e nas minhas escolhas profissionais. Dessa forma, encaro esta dissertação como mais um fio que se expande de uma história de vida migrante.

Aos meus poucos oito anos de vida recebi a notícia de que iria mudar de país. Saí do interior de Santa Catarina para morar em um país chamado Bélgica. Meu pai recebeu uma proposta de emprego e toda a família foi mobilizada. Minha irmã na época era adolescente, e tenho a sensação de que essa notícia a impactou de um jeito muito mais intenso que a mim. Ela se lamentava pela “vida” que deixaria para trás. Já eu, me lembro de ficar um tanto quanto curiosa sobre esse novo local de moradia. Eu não sabia exatamente o que me esperava. Nunca tinha ouvido falar desse país. Muito menos sabia que língua falavam ali. Isso aconteceu por meados de 2004, a internet ainda era precária na nossa casa e o acesso à informação não era tão facilitado como hoje em dia. Mas foi a partir do primeiro deslocamento do meu pai a esse país

que começamos a utilizar redes sociais para nos mantermos conectados e para sabermos previamente o que nos esperava.

Desde o momento em que saí pela primeira vez do Brasil, pude sentir o que era ser alguém considerado “de fora”. Os sentimentos de ser imigrante foram brotando em instantes como: frequentes solicitações dos documentos, sensação de impotência frente a uma língua diferente, normas desconhecidas, olhares desconfiados.

Quando comecei a me relacionar com a sociedade local de destino, sobretudo na escola, estas sensações foram tomando ainda mais forma. As inúmeras perguntas do porquê eu estava ali, as risadas disfarçadas, os isolamentos, tudo fazia questionar a minha posição naquele lugar, uma vez que eu habitava uma nova condição de ser e estar diante daqueles outros. Passei a ser reconhecida na escola como a aluna de fora, a aluna brasileira, e não apenas uma aluna como qualquer outra. Com o passar do tempo, aprendi a me comunicar na língua daquela região, o francês, e essa se tornou uma ferramenta de defesa e também uma possibilidade de articulação. Foi a partir disso que considero que a experiência migratória se tornou mais agradável, no entanto não sem desafios.

A Bélgica foi só o primeiro país. Na sequência fui para Rússia, depois para Itália e por fim Holanda. Além disso, passei por mudanças de cidade dentro do Brasil. No decorrer de todos estes deslocamentos, de uma criança imigrante me tornei uma jovem imigrante. Por mais que eu fosse me acostumando com as mudanças, muitas vezes, tudo parecia um caos. Dentro de mim e a minha volta. Era como se a cada mudança de cidade, de país, de escola, eu sempre estivesse perdendo algo por não estar mais naquele outro lugar. Lembro de ficar triste ao pensar que por estar toda hora me mudando e não estando no Brasil, não teria uma adolescência e juventude com festas e amigos, como eu via o que meus antigos amigos de infância estavam vivendo e postando nas redes sociais. Mas compreendi, de alguma forma, que a vida continuava para todos. Os amigos que eu fiz, faziam outros amigos. As casas que eu morei, recebiam novos habitantes. As escolas onde eu estudei, recebiam novos alunos. Assim como eu também tentava e precisava construir novas redes a cada mudança.

Gosto de imaginar o espaço, assim como apresenta a geógrafa Doreen Massey (2009), como sendo um emaranhado de trajetórias que se remodelam pelas múltiplas passagens, e que não apenas atravessam o espaço, mas o refazem. Nesse sentido, pensar o espaço pela sua multiplicidade é reconhecer que na medida que o modelamos nós também modelamos a nós mesmos. Assim, me conforta pensar que a cada deslocamento eu tinha a possibilidade de

construir uma nova versão minha. Pois, como diz Massey (2009, p. 175), “Você é parte do processo constante de estabelecer e quebrar elos, que é um elemento na constituição de você mesmo”.

Toda minha trajetória escolar foi marcada por “é hora de partir” e “é para lá que estamos indo”. Aquele “lá” era muitas das vezes imaginado com choros, frio na barriga e ansiedade por mais um primeiro dia de aula. Eu não sabia que pessoas iria encontrar nesse “lá”, nem de que histórias iria fazer parte, mas eu podia imaginar que haveria sempre algo em comum nas rotinas escolares. Há algumas cenas que sempre se repetiam na minha cabeça e que me causavam sofrimento antecipado: passar pelo portão da nova escola sozinha, chegar em uma sala com muitas pessoas me olhando, ter que ir ao banheiro no meio da aula e as horas de intervalo para comer. Quando você é imigrante tudo pode se tornar mais estranho e intimidador do que geralmente é.

Apesar dos conflitos, os espaços escolares foram essenciais para minha experiência migratória. Era nas escolas que eu passava o maior tempo e foi lá onde eu conheci meus amigos, aprendi o idioma, conheci um pouco mais de cada país e descobri meus potenciais - apesar de ouvir com frequência que por ser imigrante eu teria dificuldades, que não daria conta de certas atividades, que deveria fazer outras coisas além de uma disciplina que supostamente não entenderia, que não poderia frequentar uma sala regular com alunos “nacionais”.

Em contrapartida a estas falas, em cada escola que passei tive a sorte de encontrar pelo menos um professor que da sua forma tentava me ajudar. Certamente eles são parte da minha inspiração para seguir pesquisando e atuando na prática para a educação de imigrantes. Os seus gestos de carinho (chamar para conversar quando eu estava quieta), de cuidado com a minha inserção social na turma (oferecer materiais escolares quando percebiam que eu era a única que não tinha), de compreensão sensível para meu processo específico de aprendizagem (permitir fazer prova na língua que melhor me sentisse à vontade e proporcionar aulas extras do idioma local) e incentivos para o reconhecimento dos meus potenciais (me convidar para participar de aulas em turmas mais avançadas de um idioma que eu tinha domínio), são lembranças que me mostram o quanto não se precisou de muito para me trazer para perto da turma e do ambiente escolar, que não se precisou de muito para que eu sentisse que aquele espaço também podia ser meu e que a minha presença e experiência de vida podia fazer alguma diferença na formação de toda uma comunidade.

É interessante hoje observar, enquanto pesquisadora em educação, os diferentes sistemas de ensino que me foram proporcionados por estar na condição de aluna imigrante. Na Bélgica vivenciei uma experiência particular, pois frequentava uma sala especial para atletas ginastas e por isso havia diferentes idades dentro de um mesmo espaço, tendo uma única professora para todo mundo. O diferencial deste momento foi que a professora era chilena, a qual muito me ajudou no início para a comunicação e integração. Ela também dava aulas à noite de francês na sua casa em alguns dias da semana para minha irmã e eu.

Na Rússia fui inserida em uma turma abaixo da minha idade, diziam que assim deveria ser, pois eu não sabia o idioma. Esta experiência foi um tanto quanto frustrante, uma vez que eu estava em processo de transição para adolescência, e se tinha algo que eu não queria naquele momento era estar com crianças mais novas. Eu já sentia as mudanças no meu corpo e isso me diferenciava dos outros, o que me causava ainda mais a sensação de não pertencer. Além disso, lembro de ficar muitas vezes sozinha na sala de aula, completando livros de caligrafia para o alfabeto cirílico, enquanto o resto da turma frequentava outra aula. Por ser uma escola que tinha o espanhol como segunda língua, muitos filhos de diplomatas estudavam ali, o que não era meu caso, mas a escola estava habituada a receber alunos de outros lugares e por isso a presença de pessoas de outros países já era comum. Tínhamos aulas extra de russo no contra turno, porém eram pagas a parte. Algo que me marcou especialmente nesta escola, foi a obrigatoriedade de aulas como costura e música, e eram nessas aulas que eu sentia que de fato estava participando. Já que nas outras, eu apenas copiava sem entender nada.

Na Itália fui inserida em uma turma conforme minha idade. Junto comigo entrou um menino da Romênia e compartilhamos do mesmo processo de inserção, o que foi importante para mim naquele momento para não me sentir só naquela condição. Além disso, a professora principal da turma me dava aulas extras de italiano em outros momentos e sempre buscava me inserir nas dinâmicas das suas aulas, me fazendo ler, escrever no quadro e permitindo avaliações orais em uma outra língua que tínhamos em comum.

Já na Holanda, a minha condição e sensação de aluna imigrante foi a mais intensa. Não pude entrar em uma turma regular de ensino, pois todos os imigrantes que chegavam tinham que frequentar em média dois anos em turmas específicas para imigrantes (*Internationale Schakelklassen*¹ – ISK), com o objetivo de aprender o idioma e adquirir as competências

¹ Tradução: classes de transição internacional.

necessárias para “acompanhar” os nacionais. No começo fiquei decepcionada, pois era como se estivessem afirmando que eu não tinha determinada capacidade sem mesmo me conhecerem. Por outro lado, esta foi uma das experiências educativas mais incríveis que vivenciei. Estudei com colegas de muitas nacionalidades e conheci histórias de vida que só via pela televisão. Apesar de compartilharmos do sentimento de sermos a comunidade marginalizada da escola, juntos construíamos espaços de pertencimento. Ao ocuparmos o pátio e as mesas dos refeitórios com nossos volumosos grupos de pessoas etnicamente diferentes, falando em línguas diversas e com risadas altas, estávamos demarcando politicamente que nós também tínhamos o direito de fazer parte daquele espaço. Nós estávamos presentes, o sistema querendo ou não.

Foi, então, por estudar em 12 escolas e morar em 5 países que a minha inquietação pela Educação e pela Geografia aflorou. É por essa experiência que hoje entendo que há muitas formas de se viver a infância. Há muitas formas de se encarar a adolescência. Há muitas formas de se fazer educação.

Em um certo momento da minha graduação em Geografia, realizei uma atividade pedagógica que envolvia a temática “viagem”, e foi a partir disso que descobri com o que gostaria de me envolver profissionalmente. Até então, as migrações só faziam parte da minha história de vida, mas elas se tornaram algo a mais na medida em que esse exercício me indicou a importância das viagens, especialmente as migratórias, para a formação das pessoas e para a compreensão do mundo. Seguindo esta direção, meu Trabalho de Conclusão de Curso teve como estudo as relações da migração contemporânea nas escolas de Florianópolis/SC e as possibilidades para as aulas de Geografia (CURCI, 2017). Com este primeiro movimento de pesquisa, conheci jovens imigrantes morando no Brasil que tinham narrativas semelhantes às que vivi. Conversei com professores que estavam atuando com estes alunos e me aproximei da realidade que a população imigrante enfrenta. Concluí este trabalho com ainda mais questionamentos e com um desejo de seguir pesquisando, mas também atuando na prática.

Em 2018 me inscrevi como voluntária no Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante de Santa Catarina² (CRAI/SC) apresentando minha vontade de contribuir na educação de imigrantes. Algumas semanas depois, fui chamada para ser professora de

² Este Centro teve início em Florianópolis/SC em fevereiro de 2018 e teve suas atividades encerradas em setembro de 2019. A Pastoral do Migrante integrava a coordenação do CRAI SC em conjunto da Ação Social Arquidiocesana de Florianópolis (ASA), que foi a detentora da licitação do governo estadual para execução do serviço.

português na Pastoral do Migrante de Florianópolis³. Essa oportunidade tem sido uma experiência muito rica pra minha formação profissional e pessoal ao longo destes dois anos. No contato com os alunos, venho conhecendo outras dimensões das migrações que vão além de um interesse de pesquisa, uma vez que aquele espaço não é o campo específico desta dissertação.

Mas de alguma forma, este espaço que também é de educação, acabou se cruzando na trajetória da pesquisa e por isso é pertinente deixar registrado suas marcas aqui. Com esta experiência docente em um espaço de educação não formal, aflorou-se novos sentidos de existência para essa dissertação. Os alunos que tenho são pessoas com diferentes idades, nacionalidades, escolaridades e trajetórias. Já tive desde alunos crianças a adultos com mais de 70 anos. São pessoas vindas da Venezuela, do Haiti, do Peru, da Colômbia entre outros. Alguns possuem curso superior, outros não terminaram a escola básica. Alguns vieram com parentes, outros apostaram em um recomeço sozinho, mas com muita saudade me mostram as fotos da família, dos seus sonhos de reencontros, dos seus convites de formatura de um curso superior que aqui ainda não foi reconhecido. Apesar de acreditarem que o Brasil possa estar melhor que seu país de origem, permanece a vontade de retornar um dia. Eles vão para as aulas para aprender português, mas ficam tão radiantes quando chega alguém falando seu idioma, sentam-se juntos, trocam informações, suas redes de apoio são fortalecidas. Nas aulas nós conseguimos rir juntos, eles fazem piadas que tornam os encontros leves, riem das minhas tentativas de reproduzir alguma palavra que me ensinam em creolo haitiano ou em espanhol. Para mim, são esses risos que têm sido muitas vezes o significado de uma aula boa. É como se todo o peso de um processo migratório ficasse por alguns instantes lá longe. É como se ali construíssemos juntos um lugar seguro em comum para se estar.

Em decorrência destes encontros tão plurais, pude também ampliar as reflexões acerca das possibilidades de se proporcionar espaço e tempo para as narrativas de vida aparecerem, de se exercitar a interculturalidade e a sensibilidade na escuta desde muito pequenos e em diferentes espaços, sendo a escola um espaço aliado e estratégico para isso. Porque, apesar de compartilharmos uma sala de aula na Pastoral do Migrante, que teoricamente pressupõe um ponto de encontro entre pessoas que são diversas, mas que se encontram em situações similares, conflitos sutis por vezes também acontecem, como: não querer fazer uma dinâmica com uma pessoa de nacionalidade diferente da sua, revirar os olhos quando outro idioma que não entende

³ É uma instituição associada à igreja católica que atua no acolhimento à população migrante. Está localizada na Paróquia Santa Teresinha do Meninos Jesus.

está sendo falado, escolher sentar na mesa em que estão apenas pessoas da mesma nacionalidade e por aí vai.

Outro fator em especial que incentivou os direcionamentos da pesquisa, foi como me aproximar mais dos jovens, aqueles que já não se identificam mais como crianças e nem ainda como adultos. Comecei a perceber que os jovens imigrantes que frequentam o ensino médio ou que recém terminaram a escola em seu país de origem também estavam buscando as aulas. E com isso comecei a refletir que pela cidade vemos várias iniciativas para o adulto migrante, mas ainda pouco vemos atividades voltadas para a população mais jovem. A partir disso, surgiu então algumas reflexões: como é experiência de ser adolescente/jovem, vindo do Haiti, da Venezuela, ou seja lá qual for o país, e estar vivendo em Florianópolis? Quais são suas vivências e perspectivas nesse contexto migratório? De que forma têm criado suas redes? Que importância atribuem para a educação neste projeto migratório de vida?

Assim, são por essas vivências, que vem lá da minha infância, associadas aos episódios desta trajetória profissional em andamento, que eu sigo a me constituir enquanto educadora, me instigando ainda mais a refletir sobre os inúmeros desafios de se promover uma educação, escolar ou não, que esteja de fato aberta a diferentes experiências e perspectivas de mundo. Que consiga ao mesmo tempo contemplar as singularidades e conectar as semelhanças, sem deixar ninguém para trás. Este é o desafio que me move.

1 INTRODUÇÃO ou por onde a pesquisa se movimenta

Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. (O perigo de uma história única, Chimamanda Adichie)

Andar, caminhar, se deslocar, se movimentar, viajar, migrar... os movimentos de pessoas compõem o que entendemos por mundo desde a sua existência. E, mesmo assim, a migração continua sendo um fenômeno social que desperta questionamentos, interesses diversos, reações controversas e repulsas. Vivenciamos uma constante disputa de narrativas sobre as migrações.

Nas relações entre períodos históricos e espaços geográficos, encontramos diferentes contextos migratórios que tornam a sua compreensão ainda mais complexa. Nesta pesquisa, nos atentamos para as migrações internacionais no período contemporâneo mais recente, considerando as características dos fluxos a partir da segunda década dos anos 2000.

Quando migram, as pessoas realizam movimentos que vão além de uma mudança entre países. Nesta perspectiva, encontra-se a definição de um migrante transnacional que é uma pessoa que, além de ter cruzado fronteiras internacionais para fins de residência, apresenta múltiplas interconexões entre mais de um estado-nação (GLICK-SCHILLER; BASCH; SZANTON BLANC, 1995).

As migrações são consideradas um “fato social completo”, na medida que os impactos se dão em todas as esferas da vida (SAYAD, 1998). Aqui, nossa atenção se deu para o âmbito da educação que junto de marcadores sociais, como nacionalidade, idade, raça, classe e gênero, configuram alguns dos desafios e oportunidades vivenciados por imigrantes no Brasil.

Estima-se que cerca de 272 milhões de pessoas vivem fora do seu país de origem (UN, 2019). Haiti, Venezuela e Síria são alguns dos países que se tornaram assunto nos últimos anos por conta de seus êxodos populacionais. Fatores relacionados a conflitos armados, crises econômicas, desestabilidades políticas, questões ambientais, entre outros, vêm impulsionando a saída destas populações de seus países de origem. Por consequência, o reflexo destes fluxos é também sentido no contexto da educação escolar nos países de destino.

Entende-se que a escola, por ser um dos locais essenciais no qual se espera que as crianças e jovens imigrantes tenham acesso, se expressa como um “micromundo”, onde as fronteiras de diferentes nuances - físicas, sociais, culturais, políticas, emocionais - junto dos

conflitos e disputas de territórios também estão presentes. Apesar de estarmos diante de uma transformação dos meios de comunicação e transporte, vivendo em um mundo que se diz globalizado, caracterizado pelas conexões, paradoxalmente é o mesmo mundo que implanta fronteiras mais rígidas, afetando, sobretudo, as populações consideradas “indesejadas”. É nesse sentido que podemos visualizar os indícios das relações e condições de vida desiguais que são inerentes às formas de migrações contemporâneas. Nesse sistema, as pessoas são posicionadas de forma diferente e assim se configuram as geometrias de poder (MASSEY, 2000) de mundo excludente.

Como, então, esta realidade social desigual, que diariamente viola direitos, se reflete nas vivências de uma infância e juventude migrante? Frente a isso, o que cabe a escola fazer? O que tem sido realizado? Como tem sido a experiência escolar de estudantes nestas condições?

As iniciativas em escolas e pesquisas acadêmicas sobre a educação de migrantes são ainda escassas frente à gama de diversidade das populações migrantes e de suas necessidades educativas, uma vez que estamos falando de pessoas que trazem consigo seus idiomas, suas culturas, suas referências de escolas, suas trajetórias migratórias, entre tantos outros fatores que impactam a sua inserção e permanência no ambiente escolar.

Nas escolas de Florianópolis/SC, a presença de cerca de 1100 estudantes com mais de 57 nacionalidades no ano de 2019⁴ trazem à tona a emergência de se repensar os processos educacionais. No que tange ao acolhimento destes estudantes na educação básica, já se reconhece *a priori* que certos desafios podem estar presentes, como: desconpassos entre legislações e garantia de direitos na prática, incipiente formação específica para os professores e outros membros da escola, lacunas não observadas nos processos de aprendizado, bem como desconhecimento sobre os diferentes contextos de vida das famílias migrantes. Estas são algumas situações que podem contribuir para o preconceito e a marginalização destes estudantes.

Mas por que esses desconpassos são ainda tão recorrentes nas escolas? Que alternativas podemos promover para transformar esses “desconfortos” em outras possibilidades educacionais?

Diante desse cenário, as abordagens da Educação Intercultural (CANDAUI, 2008; SACAVINO, 2014; WALSH, 2009) relacionadas às concepções da Educação em Direitos

⁴ Dados do Educacenso 2018, cedidos pela Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação, através do e-mail gaebe@sed.sc.gov.br.

Humanos (LAPA, F., 2014) foram escolhidas como um horizonte para refletir sobre os contextos educativos com imigrantes. Busca-se, assim, com esta pesquisa enfrentar alguns dilemas para alcançar uma educação intercultural, como: a desconstrução de preconceito, a articulação entre igualdade e diferença, o resgate dos processos de construção de identidades, considerando as histórias de vida e a promoção de experiências de interação (CANDAU, 2008).

A escola pode assumir um papel essencial como agente na recepção, integração e socialização de jovens habitantes recém-chegados a um país (HORTAS, 2013). Mas quem são esses estudantes, de onde eles vêm, por onde já percorreram até chegar aqui, quais são seus contextos migratórios e como têm sido suas vivências? São perguntas que guiaram esta pesquisa com o objetivo de evidenciar as existências destes estudantes e para traçar em conjunto deles direcionamentos para uma escola e uma educação mais sensíveis que considerem as múltiplas histórias e seus desdobramentos.

Ao mesmo tempo que as escolas são espaços de desafios, elas também se apresentam como espaços de oportunidade. Elas podem ser espaços estratégicos para subverter as relações “ásperas” e ampliar as formas de ver, ser e estar no mundo. Considera-se aqui que o ambiente escolar é como um espaço sociocultural (DAYRELL, 1996), e assim é um espaço de entrelaçamentos de histórias, que está constantemente aberto e em construção (MASSEY, 2009).

Do mesmo modo que as histórias particulares de cada estudante os acompanham, os imaginários coletivos e pré-conceitos sobre estas histórias também preenchem o espaço escolar. Mas de que forma os discursos midiáticos têm disseminado informações sobre os fluxos e seus impactos pelo mundo e como contribuem para a circulação de imaginários atrelados à migração e aos migrantes?

Com essas reflexões, uma das motivações da pesquisa é pensar em como podemos ressignificar a presença e as narrativas que circulam sobre os estudantes migrantes, ao promover espaços para que suas próprias vozes e experiências sejam ecoadas. Aposta-se que a prática narrativa propicia condições de experimentar as possibilidades de serem agentes ativos no processo de inserção na escola, por meio da autoria e protagonismo (HARTMANN, 2017). Por trás de cada número nas estatísticas, e também dos que não se tornam números, por trás de cada linha de fluxos nos mapas, há pessoas com vidas e histórias singulares. Cada pessoa que se torna e se considera como um imigrante, a cada novo dia em outro país que não o seu de origem, contribui a traçar as grandes histórias sobre a migração populacional no mundo.

A presença de estudantes migrantes se apresenta como um fator que fortalece a importância de propor projetos voltados para essa população, mas que não se restringe a ela. Ao criar espaços nos quais estes sujeitos, habitualmente silenciados, possam se expressar, produzir informações e conhecimentos, de que forma suas narrativas podem também se tornar enriquecedoras para uma formação mais plural e crítica de todas as pessoas?

Nas práticas comunicativas em contexto de migração podemos encontrar outros modos de vivência da cidadania das pessoas que vão além do macroestatal, uma vez que circulamos pelas micropolíticas do cotidiano (COGO, 2012). Com elas, pode-se explorar níveis simbólicos e discursivos que são indispensáveis para superar as abordagens com enfoques apenas quantitativos ou funcionais do fenômeno migratório (ESCUADERO; ELHAJJI, 2018). Na pesquisa, a comunicação aparece, então, como subsídio para que possamos melhor compreender as relações dos processos de deslocamentos humanos com o cotidiano das escolas, nos colocando em movimento para ver com os “outros” (MARTÍN-BARBERO; BERKIN, 2017).

Ocupar um espaço em uma nova escola e se sentir confortável para falar e se fazer ouvir pode ser um desafio. Neste sentido, as diferentes linguagens são oportunidades de acesso às variadas formas de expressão e comunicação, mais sensíveis e criativas. A cultura digital é um dos contextos sociais em que vivemos, por isso foi explorado o potencial do cruzamento de linguagens no narrar com as tecnologias, visto que estas nos mostram novos modos de percepção e de linguagens, em frente a novas sensibilidades e escrituras que devem permear a escola (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Busca-se, assim, refletir com esta pesquisa: como se dá a experiência educacional quando atrelada ao contexto migratório? O que e como narram os estudantes sobre suas experiências de ser jovem, migrante e estar na escola? Quais pistas suas narrativas nos indicam para pensar e aprimorar a educação escolar com imigrantes?

Com a intenção de me aproximar das vivências e narrativas de estudantes migrantes, escolhi como campo de investigação uma escola pública estadual da área central de Florianópolis que contava com um projeto de acolhimento, de 2015 a 2019, voltado especificamente para estudantes de outros países, intitulado “Projeto Sementes”. A partir do acompanhamento de atendimentos realizados pela professora responsável, além de ter a oportunidade de vislumbrar o funcionamento desse projeto, pude melhor conhecer as histórias

de duas jovens estudantes haitianas: Park, de 14 anos, e Dayou⁵, de 17 anos. As jovens, apesar da nacionalidade em comum, estavam inseridas em contextos migratórios diferentes e vivenciavam o mesmo espaço escolar de forma diversa, pois enquanto Park já estava há quatro anos no Brasil, Dayou estava há poucos meses.

Dado o apresentado, o objetivo geral da pesquisa é identificar, com as narrativas de jovens imigrantes transnacionais sobre suas trajetórias de vida e suas vivências na escola, desafios e possibilidades (pistas) para a construção de uma educação sensível, que considere os aspectos da Educação Intercultural e em Direitos Humanos.

Assim sendo, os objetivos específicos são:

- a) Analisar o contexto migratório internacional contemporâneo, considerando a perspectiva transnacional;
- b) Investigar os desafios e oportunidades da educação com jovens migrantes, por uma perspectiva intercultural, articulando o contexto migratório nas escolas em Florianópolis;
- c) Contrastar as disputas narrativas sobre migração e as relações com a educação escolar;
- d) Conhecer e apresentar um projeto de acolhimento para imigrantes em uma escola pública de Florianópolis;
- e) Analisar a partir das narrativas de imigrantes na e sobre a escola, os elementos que caracterizam os desafios e possibilidades para a educação, tendo em conta suas trajetórias de vida e agenciamentos no cotidiano de uma escola pública estadual.

1.1 DOS MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa que é social de natureza qualitativa, realizou em um primeiro momento uma investigação e apresentação sobre a migração contemporânea em geral, com foco nas especificidades das migrações por jovens, relações da educação e culturas, realizou uma análise dos dados referentes às matrículas de imigrantes nas escolas básicas de Florianópolis e refletiu sobre os aspectos das diferentes nuances narrativas atreladas à migração.

⁵ Park e Dayou são nomes fictícios escolhidos pelas estudantes para fins de pesquisa, com o objetivo de manter a confidencialidade exigida pelo comitê de ética.

Em um segundo momento, foi realizada uma investigação no contexto de um projeto de acolhimento de uma escola pública estadual em Florianópolis, através da observação participante. Tendo este espaço como campo de pesquisa, além de participar de atividades de rotina do projeto e realizar entrevista com a professora responsável, foi promovido espaços para que duas jovens estudantes migrantes, de nacionalidade haitiana, a Park e a Dayou compartilhassem suas narrativas em relação a suas trajetórias e experiências na escola. Para isso, foi proposto o uso de diferentes linguagens, como mapas, fotografias e narrativas orais.

Ao narrarem como agenciam suas vivências e as significações que atribuem à escola, as jovens expressam desafios e oportunidades, que podem apontar para nós as pistas para uma educação sensível, isto é, uma que busque maior envolvimento de suas demandas nos espaços escolares.

Pelo fato de as pessoas em condição de migração serem geralmente vistas como somente os “outros”, Demartini (2018) lembra que a pesquisa com uma abordagem biográfica se torna fundamental, uma vez que os considera como sujeitos que participam da produção de conhecimento, “na medida em que são eles que produzem as narrativas a serem analisadas, sobre eles próprios” (DEMARTINI, 2018, p. 50). Como apresenta Durand (2015), para que a interdisciplinaridade solicitada nos estudos envolvendo migração seja alcançada é “necessário medir, quantificar, com métodos quantitativos, porém, são os próprios envolvidos nos processos, os migrantes, que aportam as explicações. Para tanto se requerem métodos qualitativos” (DURAND, 2015, p. 22).

Para efetivar uma análise conjunta, dos mapas, das fotos e das narrativas orais, foi adaptado um aporte metodológico inspirado no Instrumento Gerador de Mapas Afetivos (SILVA; BOMFIM; COSTA, 2019), que conta com um processo de categorização que auxilia a mapear os significados, as qualidades, os sentidos e as metáforas atribuídos ao local em questão, no nosso caso, a escola. Articulado, foi utilizado a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e de narrativa, que tem como objetivo “mostrar como as pessoas compreendem a sua experiência vivida e como a narração desta experiência lhes dá condições de interpretar o mundo social e sua atuação dentre dele” (GOODSON; GILL, 2015, p. 219). A apresentação e análise das narrativas das duas estudantes foram, então, divididas em grandes temas e subtemas que surgiram de suas próprias histórias, com base em Demartini (2005).

A apresentação deste trabalho de pesquisa nesta dissertação se divide em cinco capítulos. O primeiro destinado à esta introdução. O segundo para a análise dos fluxos

migratórios contemporâneos, mais especificamente no que se refere às crianças e aos jovens. O terceiro aborda reflexões sobre a educação e a instituição escolar e suas relações com as pessoas em situação de migração, considerando o processo histórico do Brasil. Traz para discussão fatores como culturas, identidades, desafios e oportunidades da interculturalidade para identificar desafios e oportunidades da educação com jovens migrantes. O quarto capítulo apresenta diferentes nuances narrativas que atravessam as migrações, suas influências na criação de imaginários refletindo também sobre os aspectos da promoção da autoria e protagonismo no ato de comunicar sobre si, que trazem implicações para a articulação do contexto migratório com o contexto escolar. E por fim, o quinto apresenta os processos da pesquisa no âmbito de um projeto de acolhimento em uma escola de Florianópolis e as produções narrativas de duas jovens estudantes migrantes para a análise de elementos que caracterizam os desafios e possibilidades para a educação.

2 O GLOBAL E O LOCAL ANDAM JUNTOS: OBSERVAÇÕES SOBRE OS FLUXOS MIGRATÓRIOS CONTEMPORÂNEOS

Isso não é uma viagem de férias! Vocês são refugiados. Fiquem de boca calada! Fechei os olhos para tentar impedir as lágrimas de escorrer pelo meu rosto. Todos os meus sonhos do que seria aquela viagem se estilhaçavam. Podemos ser refugiados, pensei, mas você está nos tratando como animais selvagens. (Longe de Casa: minha jornada e histórias de refugiadas pelo mundo, Malala Yousafzai)

No atual cenário geopolítico, o crescente fluxo de migrantes internacionais dos últimos anos tem sido destaque nas mídias e nas agendas dos principais países emissores e receptores de migrantes. Mas o fenômeno migratório não é de hoje, ele faz parte da história da humanidade e, de uma maneira ou de outra, ele sempre permeou as discussões sobre o mundo.

Os fluxos são plurais e se diferenciam pelas delimitações espaciais, temporais e sociais. Eles envolvem todas as esferas do tecido social, o que justifica a sua complexidade de entendimento e enfatiza a sua característica de ser “um fato social completo” (SAYAD, 1998).

Definir a concepção de quem seja ou como seja uma pessoa migrante pode parecer a princípio algo simples: alguém que se desloca. No entanto, ela é muito mais complexa que isso. É uma definição que não consegue permanecer como algo definitivo e fechado. O pesquisador argelino Sayad (1998) já dizia no seu texto “O que é um migrante?” que a imigração é em si mesma contraditória, contemplando uma série de paradoxos, a exemplo da luta diária por seus direitos e da oscilação entre o caráter provisório e permanente da concepção migrante. O autor demarca a importância de sempre lembrarmos, enquanto pesquisadores de migração, que as pessoas carregam marcas do antes e depois da migração, e por isso a necessidade de termos a sensibilidade de levar em conta um duplo olhar, pois a imigração que está aqui e emigração que está lá são dois conceitos indissociáveis da realidade de uma mesma pessoa (SAYAD, 2010).

Ao levar em conta os múltiplos conceitos que permeiam a temática e as confusões que delas podem emergir, é necessário pontuar alguns que irão aparecer ao longo do texto. Mesmo entendendo que estas definições não se limitam a elas mesmas, por vezes é preciso especificar uma condição. Utilizaremos como base um glossário da Organização Internacional para as Migrações (OIM), tendo em vista que estes organismos internacionais são as principais referências de relatórios e influenciam diretamente na forma de gestão política das migrações no mundo.

Segundo o glossário da IOM (2019a), qualquer pessoa que está em movimento ou que se deslocou por uma fronteira internacional ou dentro de um Estado, que não era o seu local de

residência, é considerado **migrante**. Este termo sozinho independe do *status* migratório, da causa que propiciou o deslocamento ou mesmo do tempo de estadia. Associado a este, quando se enfatiza o processo de entrada em um país com fins de residência se nomeia imigração e o sujeito é por essa perspectiva um **imigrante**. Em contrapartida, se o processo de saída de um país é enfatizado, então, se fala de emigração e o sujeito é, portanto, um **emigrante**. Logo, os dois termos se referem a um mesmo sujeito que carrega uma dupla condição, o que os diferencia é a posição da perspectiva de análise. Termo mais específico como **migrante internacional** é utilizado para indicar uma pessoa que mora em um outro país que não o seu de origem.

Outro termo bastante utilizado é o de **refugiado**, que é também na essência um migrante. Mas o termo carrega uma especificidade associada às causas de saída de um país, bem como a sua forma de regularização no país de destino. O conceito de refugiado é regido por parâmetros jurídicos internacionais, como o Estatuto dos Refugiados de 1951 e o Protocolo de 1967⁶ da Organização das Nações Unidas (ONU). Estes reconhecem como refugiado o indivíduo que devido a um temor fundado de perseguição por razões de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas não queira ficar no seu país de nacionalidade e não possa ou não queira ficar na proteção de tal país. No Brasil, a Lei 9.474 (1997)⁷ amplia estas definições e adota a grave e generalizada violação de direitos humanos como um indicativo para a concessão do *status*.

Ao longo da pesquisa, usaremos majoritariamente o termo migrante, quando necessário distinguir serão utilizados os termos associados.

2.1 ABORDAGENS DA MIGRAÇÃO TRANSNACIONAL

De forma a ampliar as conceituações que definem as pessoas em movimento entre países, o termo **migrante transnacional** traz perspectivas para além de um cruzamento de fronteiras e de uma categoria oficial pré-determinada, conforme seu *status* migratório de caráter documental.

⁶ O Estatuto de 1951 quando aprovado limitava-se inicialmente a proteger refugiados europeus no contexto da Segunda Guerra Mundial. Já o Protocolo de 1967 expandiu as possibilidades da condição de refúgio para o mundo todo.

⁷ Lei 9.474, de 22 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

O transnacionalismo pode ser visto como um campo social no qual os migrantes sustentam relações entre duas ou mais sociedades de origem e de destino. Os transmigrantes são pessoas que têm múltiplas e constantes interconexões entre mais de um estado-nação (GLICK-SCHILLER; BASCH; SZANTON BLANC, 1995). É um processo construído por múltiplos agentes, institucionais ou não, multilocalizados, no qual várias partes estão envolvidas: familiares, amigos, colegas, entre outros (GEISEN, 2012).

A perspectiva transnacional amplia a perspectiva sobre a migração uma vez que não foca somente no migrante individual, mas na complexidade da situação migrante caracterizada por uma rede de relações (GEISEN, 2012). Embora seja comum enfatizar os aspectos econômicos, Guarnizo (2004) argumenta que as dinâmicas transnacionais não se reduzem somente a eles, como o envio de remessas de dinheiro ou circulação de bens. Mas como já apontava Peggy Levit (2001), o viver transnacional também incorpora remessas sociais que consistem em fazer circular ideias, identidades, comportamentos. O que significa, assim, vivenciar a “transculturalidade”, uma participação concomitante em diferentes culturas (HOERDER *et al.* 2005).

Apesar de termos indícios empíricos para dizer que os migrantes estão adotando uma “nova” forma de integração entre os países que formam sua rede migratória transnacional (SUÁREZ-NAVAS, 2008), as práticas transnacionais não são um fenômeno exclusivo da era contemporânea. Em outras medidas elas já aconteciam através das trocas de cartas, de jornais, de telefonemas, de transporte de alimentos etc. Com o aperfeiçoamento tecnológico de informação, comunicação e transporte, o conceito apresenta formas ou práticas “renovadas”, uma vez que as relações e as redes entre diferentes sociedades multilocalizadas foram facilitadas. Além disso, as redes de pessoas, intensificadas pela tecnologia, se tornam centrais para os agenciamentos migratórios.

A comunicação é uma dimensão de relevância para a compreensão das migrações, nas quais as tecnologias digitais de comunicação reordenam as experiências de mobilidade (COGO, 2018). Com estas conexões, o ato de migrar também parece se tornar ainda mais possível, considerando a maior difusão de informações, pelas quais os imaginários e expectativas construídas sobre países de destino são fortalecidos. Cogo (2018) lembra de que a apropriação destas tecnologias não é importante apenas para o caráter instrumental, mas também é um meio estratégico que fortalece as mobilizações transnacionais possibilitando o ativismo digital protagonizado pelos imigrantes.

Apoiado na concepção do transnacionalismo, Thomas Geisen (2012) argumenta que precisamos olhar para a migração tanto como um contexto quanto um processo. A **migração como contexto** olha para os efeitos da migração em um determinado contexto social e como isso se torna o novo centro da vida para os migrantes, assim como também olha para as consequências da emigração no contexto do qual saíram. Essa perspectiva se refere a uma situação social em que os já estabelecidos e os recém-chegados⁸ se reúnem em um determinado local e fazem juntos um novo começo, construindo novas relações sociais (GEISEN, 2013). Já a noção de **migração como processo** se preocupa com as motivações e ações dos migrantes e foca no próprio movimento migratório e suas condições. O autor destaca que a compreensão da migração como um processo é a base para a concepção de mobilidade na qual ocorre a “realocação” ou a “multilocalização” do centro da vida (GEISEN, 2012).

Dessa forma, ao considerarmos a migração como contexto e como processo ao mesmo tempo, conseguimos melhor visualizá-la como uma reação que parte da mudança social e que impõe novas demandas a indivíduos, comunidades e sociedades. Com isso, Geisen (2012) incentiva as pesquisas em migração focarem no agenciamento, buscar saber o que os migrantes estão fazendo, por quais razões e como eles têm lidado com as consequências disso.

Apesar das pesquisas sobre migração transnacional já investigarem intensamente os adultos migrantes, como nas suas relações familiares e redes de apoio, quando olhamos para crianças ou jovens e, especificamente, suas imbricações com os processos educacionais raramente eles são o foco. Ainda precisamos muito percorrer para ter um detalhamento de como as crianças e jovens experimentam a vida transnacional (BLOCK; BUCKINGHAM, 2007).

Como o campo social transnacional é construído por migrantes não adultos e como os mais jovens se posicionam nele? Como se constitui uma infância e juventude transnacional?

Ao reconhecer que os mais jovens também estabelecem múltiplas conexões entre estados-nações, o pesquisador Huijsmans (2018) defende que a abordagem transnacional centrada na criança leva a questionar como elas experimentam a migração tomando suas experiências como ponto de partida. O autor explica que, ao consideramos, por exemplo, que as crianças podem desenvolver um senso plural de pertencimento, isto não significa dizer que as crianças estão necessariamente entre culturas, mas sim que elas estão inseridas em diferentes conjuntos de relações sociais que se estendem pelo mundo. Assim, ao se desvendar como a

⁸ Estes dois termos são utilizados por Norbert Elias no livro “Os estabelecidos e os outsiders” (2000).

infância e a juventude podem ser transnacionalmente constituídas, defende-se que não podemos entender elas fazendo referência a um só país, o que, segundo a percepção do autor, é o que ainda muitas pesquisas têm feito.

Nesse sentido, o transnacionalismo ajuda a percebermos como as infâncias podem ser plurais e constituídas por dinâmicas que são extra locais (HUIJSMANS, 2018). O pesquisador aponta que “além de reconhecer a dinâmica transnacional na constituição da infância, também é importante apreciar a dimensão transnacional na experiência cotidiana de ser criança” (HUIJSMANS, 2018, p. 126, tradução nossa⁹). Como exemplo de práticas, ele lembra a pesquisa de Block e Buckingham (2007) a qual mostra que quando as crianças consomem “mídias globais” através de produções midiáticas estrangeiras, assim como quando usam a internet, eles já estão envolvidos, de certa forma, por práticas transnacionais.

Considerando estas discussões e concepções, buscaremos nos atentar ao longo da pesquisa para como estas características transnacionais, junto da perspectiva da migração como um contexto e um processo, se fazem presentes nas trajetórias migrantes de jovens no Brasil, nas suas experiências nas escolas e o que estas vivências nos indicam como desafios e possibilidades para se pensar em uma educação escolar que acolhe migrantes.

É importante lembrar que nem todos os migrantes são de fato engajados em conexões transnacionais e nem todas as experiências transnacionais são vividas da mesma forma e intensidade (LEVITT *et al*, 2003). Os contextos, as dimensões dos fluxos, as motivações e intensidades envolvidas na migração se diversificam.

2.2 AS MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: BREVE CONTEXTO

As estatísticas são ferramentas importantes para compreender o contexto migratório, a partir delas podemos vislumbrar a dimensão espacial do fenômeno e suas especificidades geográficas. No entanto, captar números precisos de pessoas em deslocamentos é uma dificuldade. Assim sendo, é bom considerar que muitas vezes os números apresentados são generalistas, além de que nem sempre são difundidos a um público maior, ficando, na maior parte, restritos aos órgãos de controle que não contemplam todas as informações esperadas. Por isso, é importante levar em conta as possíveis lacunas nos dados que nos são apresentados.

⁹ Tradução de: Next to recognising transnational dynamics in the constitution of childhoods it is also important to appreciate the transnational dimension in the everyday experience of being a child. (HUIJSMANS, 2018, p. 126).

Além de conhecer o que é divulgado pelos órgãos oficiais, para um entendimento mais abrangente do fenômeno é necessário explorar em conjunto de outros indicativos, que levem em conta os aparatos jurídicos (ou a falta deles) e a própria narrativa dos protagonistas que vivenciam a migração. Vamos primeiro ao que nos indicam alguns relatórios.

Segundo relatório da ONU, até julho de 2019 o número de imigrantes internacionais havia alcançado uma média de 272 milhões de pessoas (FIGURA 1). Um aumento de 51 milhões desde 2010. Atualmente, os imigrantes internacionais compõem 3.5% da população mundial (UN, 2019). Os países que mais recebem migrantes são Estados Unidos, com 19% do total de imigrantes no mundo, na sequência estão Alemanha e Arábia Saudita com cerca de 13,1 milhões cada, Rússia com 11,6 milhões e Reino Unido com 9,6 milhões. Se considera que apenas 10 países recebem metade de todos os imigrantes do mundo. Quanto aos países de origem, Índia é o que lidera. Em segundo está México, seguido por China, Rússia e Síria.

Figura 1 - Total de migrantes internacionais até metade do ano de 2019



Fonte: IOM (2020a)

Dentre esses, se estima que 48% são mulheres. Relatórios recentes sobre migrações apontam para uma espécie de “feminização” das migrações, ressaltando o aumento de mulheres nos fluxos recentes. Contudo, pesquisadores das áreas de migração e gênero (GREEN, 2011; PISCITELLI, 2008; ASSIS, 2007) apontam que as mulheres sempre estiveram de alguma forma envolvidas nos processos. Mas não era tão comum explorar suas presenças nos estudos

acadêmicos e quando abordadas eram muitas das vezes vistas como acompanhantes, assumindo um papel passivo no processo. De encontro a um discurso e estereótipo ainda fortemente arraigado quanto à imagem de migrantes associado a homens, dados reforçam que a América do Norte e a Europa recebem mais mulheres do que homens (UN, 2019).

Essa certa “invisibilidade” acontece de forma semelhante com as crianças e jovens até 18 anos. Por conta da imprecisão dos dados, permanece uma incógnita de qual seria a sua real representatividade. Por isso, muitas vezes é preciso, para fins de pesquisa, ler as entrelinhas das informações para conseguirmos traçar uma fotografia das migrações realizadas por não adultos. O que se tem por estimativas da UN (2019) é de que 14% de todos os imigrantes internacionais têm abaixo de 19 anos. As especificidades deste contexto serão apresentadas mais a frente.

Em relação ao Brasil, em 2018 foram registrados mais de 121 mil novos migrantes regularizados, representando um aumento de 18% em relação ao ano anterior (VIEIRA, 2019). Dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), sistema da Polícia Federal encarregado da migração, apontam que até abril de 2019, o Brasil possuía mais de 1 milhão e 198 mil registros de migrantes ativos (BRASIL, 2019a). Sendo os principais países de origem: Portugal, Haiti, Bolívia, Venezuela e Japão. Em relação à distribuição espacial, os estados que mais recebem são: São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

O relatório anual de 2019 do Observatório das Migrações Internacionais (2019) aponta algumas características dos fluxos migratórios ao Brasil nos últimos anos, como: predominância dos fluxos com origens no Sul Global; os homens são ainda a maioria, mas com pouca diferença entre as mulheres; o setor da produção de bens e serviços industriais são os que mais têm empregado imigrantes e os nacionais do Haiti ocupam a 1ª posição no mercado de trabalho formal.

O país também conta com milhares de solicitantes de reconhecimento de refúgio, a maioria são de venezuelanos, haitianos, cubanos, senegaleses e angolanos. Apesar do grande número de solicitações, o processo de reconhecimento é demorado.

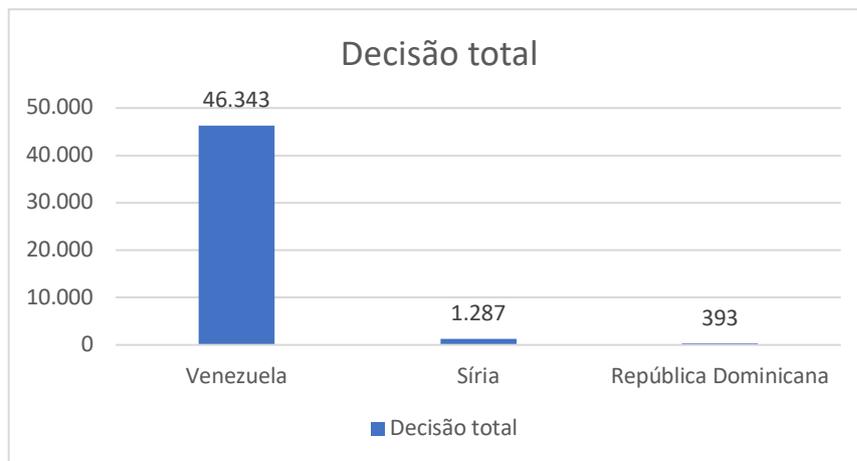
Até dezembro de 2018 havia 11.231 pessoas refugiadas reconhecidas, sendo que 50% eram da nacionalidade síria. No entanto, dados da Polícia Federal apontam que até maio de 2019 apenas 6.554 mantinham a condição de refúgio no Brasil, pois algumas pessoas se naturalizam, retornaram ao país de origem, tiveram a condição de refúgio cessada, faleceram, optaram pela residência, entre outros fatores. Destes que restaram, 36% eram sírios, 15% congolezes, 9% angolanos (CONARE, 2019). Os sírios se destacam nesse cenário pelo fato de

o país ser palco de uma guerra desde 2011. Pelo alto número de refugiados que continuam surgindo, a Resolução Normativa do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) (n.17/2013), que concede o visto a indivíduos da Síria por razões humanitárias, já foi prorrogada duas vezes¹⁰.

Uma mudança no cenário de refúgio no país aconteceu no início de 2020 quando o governo brasileiro registrou cerca de 37 mil refugiados venezuelanos (VIDIGAL, 2020), e com isso o Brasil se tornou o país com maior número de refugiados venezuelanos reconhecidos na América Latina. Diante de uma crise política e econômica, desde 2016 os venezuelanos intensificaram sua entrada no país.

Na plataforma interativa de decisões sobre refúgio no Brasil¹¹ é possível visualizar um resumo do perfil dos reconhecimentos de refúgio no país. Até agosto de 2020, o Brasil contemplava 60 nacionalidades (FIGURA 2) e tinha a maioria dos refúgios atrelada à grave e generalizada violação de direitos humanos (FIGURA 3).

Figura 2 – Refúgios reconhecidos no Brasil até agosto de 2020

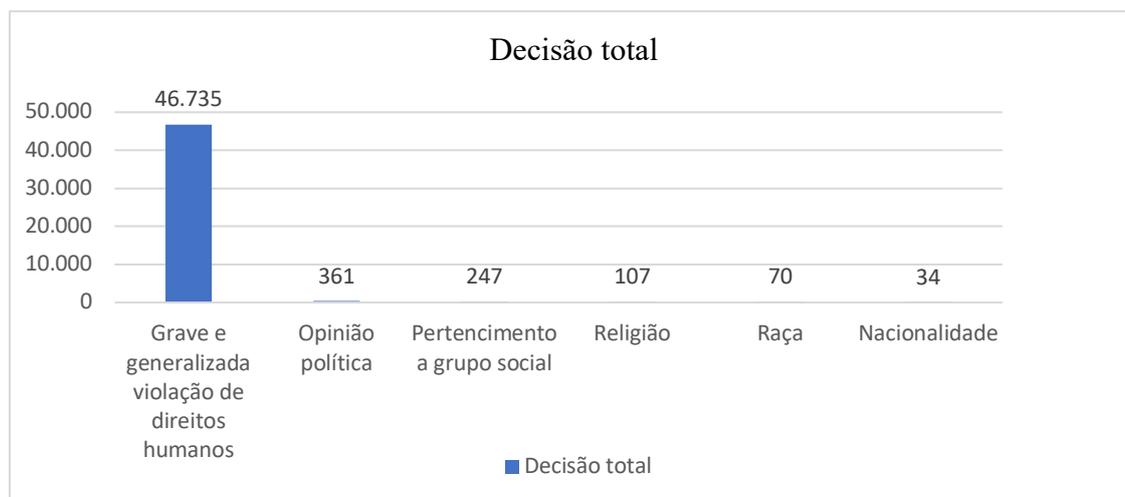


Fonte: CONARE, com base nos dados até 28/08/2020.

¹⁰ Poderá ser concedido, por razões humanitárias, o visto apropriado, em conformidade com a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, e do Decreto 86.715, de 10 de dezembro de 1981, a indivíduos afetados pelo conflito armado na República Árabe Síria que manifestem vontade de buscar refúgio no Brasil (BRASIL, 2013b).

¹¹ Projeto de cooperação para análise de decisões de refúgio no Brasil. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTQ4MTU0NGItYzNkMi00M2MwLWFhZWVjMmY5IiwidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDZlNC04YTBJLTkxNDNkMmFmODBiZSI9ImMiOjA9>. Acesso em: 13 jan. 2021.

Figura 3 – Motivação dos refúgios reconhecidos até agosto de 2020



Fonte: CONARE, com base nos dados até 28/08/2020.

Até novembro de 2019, estimava-se que 123.507 venezuelanos eram residentes ativos no Brasil (BRASIL, 2019b), provavelmente estes números já aumentaram no início de 2020. Só em Santa Catarina teve o registro de mais de 3.545 venezuelanos (BRASIL, 2019b). É interessante mencionar que o aumento da presença de venezuelanos em Santa Catarina, desde 2018, pode estar relacionada ao programa de interiorização do Governo Federal¹², que ocorre em parceria com agências da ONU, como a ACNUR e a OIM, e é viabilizada por outras instituições que atuam em Santa Catarina. Este projeto tem como objetivo auxiliar migrantes venezuelanos que estão em Roraima e Amazonas a se mudarem para outras partes do país.

Ao considerar todas as nacionalidades de imigrantes, o número de registros ativos¹³ em Santa Catarina chegou a 64.061 em novembro de 2019 (BRASIL, 2019b). Em Florianópolis, o Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante de Santa Catarina (CRAI-SC), em funcionamento de fevereiro de 2018 a setembro de 2019¹⁴, realizou 10.159 atendimentos de pessoas de 60 nacionalidades diferentes, sendo que estes contemplaram moradores de 39 cidades do estado (OLIVEIRA, 2019). No relatório final, divulgado no momento do

¹² Programa de Interiorização. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/programa-de-interiorizacao/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

¹³ Contempla cadastro de migrantes em situação regular com status “ativo”.

¹⁴ A instituição do CRAI SC foi uma conquista por mérito da incidência políticas de diferentes atores da sociedade civil e organizações que atuam com migração no estado. No entanto, a não renovação do contrato por parte do governo estadual levou ao fechamento deste serviço especializado, deixando novamente uma lacuna na centralização dos atendimentos e dos dados referentes aos fluxos migratórios.

fechamento do centro, não consta a quantidade de atendimentos por nacionalidade, nem por idade.

Segundo registros da Polícia Federal, divulgados pelo SISMIGRA, só em 2019 foram realizados em Florianópolis 2.333 registros de migrantes de 80 nacionalidades para fins de regularização migratória. A capital de Santa Catarina, além de ser conhecida no país pelo turismo, costuma ter uma alta pontuação no Índice de Desenvolvimento Humano. Com uma imagem positiva, acaba atraindo pessoas de todos os cantos do mundo e do próprio país para morar. A capital é o segundo município mais populoso do estado, com mais de 500 000 mil habitantes (IBGE, 2020) Historicamente, a cidade, assim como o resto do estado, teve a sua imagem construída ao longo do século XX, sobretudo, pelas contribuições dos imigrantes europeus. Assis *et al* (2018) lembram que a forte presença destes imigrantes enfraqueceu ao longo dos anos a presença de populações indígenas e negras nas narrativas de construção do estado. Após a década de 1970, o estado começou a notar com mais intensidade a presença de “novos” imigrantes, que incluem os latino-americanos, alguns países africanos e asiáticos. Como um reflexo das migrações sul-sul (migração entre países do Sul Global) outras nacionalidades até então não tão visíveis no país estão “aparecendo”. Mais recentemente, são os fluxos de haitianos e venezuelanos que têm sido destaque. Mas os migrantes oriundos do Sul Global nem sempre têm sido recebidos, ou vistos, tão positivamente quantos os migrantes europeus costumavam ser.

Desde o aumento da chegada da população haitiana, sobretudo após a ocorrência do terremoto de 2010 que agravou as condições de vida no país, os haitianos se tornaram alvo de discussões e ataques¹⁵. Segundo dados divulgados pelo relatório do Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR, 67.226 haitianos residiam em situação regular no Brasil em 2016 (IPPDH, 2017). Já em novembro de 2019, foi contabilizado 118.323 pessoas com registro ativo (BRASIL, 2019b). O Brasil é apontado como um dos principais destinos dos haitianos na América do Sul. Conforme pesquisas, a presença das Forças Armadas do Brasil para a Missão de Paz das Nações Unidas no território haitiano, bem como a presença de organizações não governamentais (ONGs) contribuíram para posicionar o Brasil de forma positiva no imaginário dos haitianos (IPPDH, 2017). Com o incentivo de recrutamentos

¹⁵ Um exemplo de caso de violência contra haitianos pode ser visto nesta notícia. Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/10/haitiano-morto-em-sc-e-enterrado-em-navegantes-nesta-sexta.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

realizados por empresas de Santa Catarina, a exemplo das agroindústrias e do setor de construção de civil, os haitianos vieram com mais força, instalando-se, principalmente, em cidades como Chapecó, Balneário Camboriú, Itajaí, Navegantes, Florianópolis. Importante mencionar que é através da Resolução Normativa Nº 97 do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) que os haitianos podem obter autorização de residência com prazo indeterminado no Brasil por razões humanitárias. Mas apesar da existência desta autorização, há ainda muitos como solicitantes de refúgio.

Embora os números das pessoas imigrantes representarem cerca de 0,5% da população total do Brasil, um discurso de que o país está sendo “invadido” por eles é frequente. A pesquisa “Perigos da percepção”, desenvolvida pelo Instituto Ipsos em 2018 (PERIGOS..., 2019), aponta que a população brasileira superestima em 75 vezes o total de imigrantes que vivem no país, com uma percepção de que os imigrantes correspondam a 30% da população. Outra pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha divulgada em dezembro de 2018, nos mostra que 67% dos brasileiros defendem um maior controle da entrada de imigrantes (MANTOVANI, 2018), o que expressa um posicionamento de repulsa por grande parte da população frente ao fluxo migratório no país. Este cenário nos põe em alerta. Pois, muitos dos estereótipos e pré-conceitos que circulam sobre os migrantes no Brasil impactam diretamente na maneira como eles são recebidos e nas políticas migratórias que são impostas.

2.3 POR QUE MIGRAR (NÃO) É UM DIREITO HUMANO?



(A memória coletiva é sempre de curto prazo, Eduardo Salles).

Em setembro de 2015 a foto de um pequeno menino deitado na beira de uma praia turca já sem vida viralizou pelo mundo. A imagem de Aylan Kurdi se tornou símbolo de um movimento intenso e dramático de pessoas que apostam tudo em um outro lugar como uma tentativa única de recomeço de suas vidas. Acreditava-se que com a grande veiculação deste acontecimento algo mudaria para a sensibilização política de migração na Europa. No entanto, dados do projeto “*Missing migrants*”, apontam que só no ano de 2019 cerca de 3.629 pessoas morreram ou estão desaparecidas, em decorrência das trajetórias migratórias por diferentes partes do mundo. E no ano de 2020, até setembro, já havia mais de 1.800 pessoas contabilizadas por estas mesmas razões (MISSING MIGRANTS, 2020).

Neste cenário global de múltiplas mobilidades, temos presenciado uma constante violação de direitos. As migrações em massa expressam na atualidade as conflituosas relações de poder diante da ideia de que a migração seria um direito humano. Em muitos casos, as violações começam já como impulsionadoras dos deslocamentos, seguem nos percursos e permanecem na chegada do destino almejado. Apesar de contarmos com documentos, como declarações, tratados, pactos, acordos, leis que incluem o direito à mobilidade e a todas as suas dimensões envolvidas, a “universalidade” proposta não é de fato aplicada. Os paradoxos estão constantemente presentes.

Não nos focaremos aqui em uma análise profunda de documentos, mas é importante mencionar alguns pontos de tensão que se colocam como “pano de fundo” da pesquisa e nos auxiliam a termos subsídios para reconhecer as limitações e possibilidades no que tange a vida de migrantes na contemporaneidade.

Para começar, quando falamos de direitos humanos a célebre Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é o destaque. Esta declaração carrega uma força política, tendo em vista que ela surgiu após a Segunda Guerra Mundial e seus episódios de atrocidades, quando vários países se reuniram para realizar um tratado que evitasse que nossas sociedades voltassem a estas situações de barbárie. No entanto, desde a sua criação, não foram todos os países que a adotaram. Assim sendo, mesmo passando por revisões e atualizações, ela é até os dias atuais alvo de questionamentos sobre a sua validade, ao mesmo tempo que é revisitada e lembrada por apoiadores que reforçam o discurso da necessidade de sua aplicação. É importante mencionar que esse documento não tem força vinculante, isto é, não se apresenta como uma lei, mas sim como um sistema normativo internacional sobre os direitos humanos. Com isso, os países que assinam se comprometem a organizar as condições para sua execução. Como é o caso do Brasil,

que incorporou na Constituição Brasileira de 1988 muitas das diretrizes orientadas por estes mecanismos.

Mas de que forma esta declaração se relaciona às especificidades das pessoas migrantes? Vários são os artigos da Declaração que reforçam o direito à nacionalidade, à mobilidade e à não discriminação:

Artigo 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo 6 - Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7 - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 13 - Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar.

Artigo 14 - Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países. (ONU, 1948, não paginado).

Apesar deste disseminado discurso, Lapa F. (2014, p. 22) destaca que toda a “estrutura conceitual e normativa dos Direitos Humanos não tem conseguido responder aos anseios das pessoas que exigem transformações concretas e reais em suas próprias vidas ou na vida dos que sofrem todos os dias em diversos lugares do mundo”. No que se refere a realidade de algumas populações migrantes, Martuscelli (2015, p. 162) alerta que “a privação de direitos humanos nos países de origem motiva migrações em todo o mundo. Por essa razão, o controle das fronteiras e a criminalização das migrações não conseguiram diminuir os fluxos migratórios”. Dode Junior (2017, p. 177) também reforça que a “mobilidade humana é praticamente uma regra, situação pela qual o engessamento das legislações, tanto constitucionais como de direitos humanos, não respondem à atual conjectura do mundo globalizado”.

Vivenciamos uma era da globalização, vangloriada por seus benefícios para a sociedade contemporânea, sobretudo pelo “fim das barreiras” ocasionadas pelos intensos e tecnológicos fluxos de mercadorias, de informação e pessoas, mas ao mesmo tempo o discurso de ódio e a repulsa frente a certos perfis de migrantes é constante. Como lembra Póvoa Neto (2007, p. 3), os migrantes e refugiados, ao serem reconhecidos como indesejáveis ou ameaçadores, “tornam-se objeto de políticas de estado mais radicais que as das formas tradicionais de intervenção, quanto ao controle das fronteiras e ao acompanhamento das trajetórias sociais dos imigrantes”.

Ao refletir sobre os limites no espaço-tempo, Haesbaert (2016, p. 6) observa que “vivemos hoje um mundo de fluxos altamente seletivos e de controles temporários, moldados por diversos interesses de ordem não apenas econômica, mas também política e cultural”. Os autores Marín e Dasen (2008) também apontam que a imigração da população vinda de classe baixa, de pessoas negras e de países periféricos se manifesta como uma ameaça, para a qual as autoridades respondem com ainda mais controle nas fronteiras e nas decisões políticas. Assim, esta globalização contraditória se apresenta com fragmentação e exclusão social, reforçando tensões e manifestações de xenofobia, racismo e todas as outras formas de violência.

Isto posto, o processo da globalização “não pode ser analisado independentemente das relações de poder que respondem pelas diferentes formas de mobilidade temporal e espacial.” (SANTOS, 1997, p. 15). Pois, enquanto por um lado temos uma classe capitalista, com executivos de empresas multinacionais, que controlam a “compressão tempo-espaço”¹⁶ e a transformam a seu favor, temos do outro lado as classes de grupos subordinados, a exemplo dos trabalhadores migrantes e refugiados, que não a controlam (SANTOS, 1997).

Sobre esta relação diferenciada, a geógrafa Doreen Massey (2000, p. 180) lembra que “tanto a mobilidade quanto o controle sobre ela refletem e reforçam o poder”, pois “a mobilidade e o controle de alguns grupos podem ativamente enfraquecer outras pessoas.” (MASSEY, 2000, p. 180). Isso é o que a geógrafa chama de **geometria do poder** da compressão tempo-espaço, quando “diferentes grupos sociais e diferentes indivíduos posicionam-se de formas muito distintas em relação a esses fluxos e interconexões” (MASSEY, 2000, p. 179). Ela explica: “algumas pessoas responsabilizam-se mais por ela [a compressão] do que outras; algumas dão início aos fluxos e movimentos, outras não; algumas ficam mais em sua extremidade receptora do que outras; algumas são efetivamente aprisionadas por ela” (MASSEY, 2000, p. 179).

Assim, os direitos humanos nesta forma de mundo globalizado só “podem ser vistos como universais no sentido de que entendemos, enquanto comunidade humana, que todos devem possuí-los, e não no sentido de que todos os possuem efetivamente” (LAPA F.; RODRIGUES, 2016, p. 197). Outro aspecto argumentado pelos autores é de que quando afirmamos que estes direitos são universais e inerentes a todos os seres humanos, estamos nos

¹⁶ A expressão compressão tempo-espaço surge de uma teoria do geógrafo David Harvey associado ao processo de aceleração dos acontecimentos em escala global e a percepção de que o mundo é menor e as distâncias mais curtas.

embasando em uma falácia naturalista e essencialista. Nesse aspecto, é importante entender que ao atribuir a universalidade desses direitos não significa que os sentidos atribuídos a eles sejam o mesmo em todos os lugares e em todos os tempos históricos.

É nesse sentido que Boaventura Santos já defendia ser necessário pensar uma política progressista de direitos humanos com âmbito global e com legitimidade local, pois “para dar conta dessas assimetrias, a globalização [...] deve ser sempre considerada no plural. Por outro lado, há que se considerar diferentes modos de produção da globalização” (SANTOS, 1997, p. 16). A sua tese é de que temos que pensar uma globalização que seja contra-hegemônica, isto é, uma forma de globalização que opere no sentido de baixo-para-cima de forma a reconceitualizar os direitos humanos como multiculturais, uma vez que “enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de cima-para-baixo” (SANTOS, 1997, p. 18). Fernanda Lapa (2014, p. 22) complementa estas discussões ao dizer que “a defesa da interculturalidade dos Direitos Humanos tenta dar uma resposta para a pergunta: como lidar com os Direitos Humanos, social, cultural e historicamente construídos em determinado tempo e espaço, como sendo universais?”.

Como uma resposta diante das inúmeras problemáticas que surgem dos fluxos contemporâneos, foi acordado pelos Estados-membros da ONU o “Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular” em dezembro de 2018, construído com base na Carta das Nações Unidas¹⁷ e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento esteve inicialmente relacionado à Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados aprovado em 2016, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, na qual constava sua realização com o objetivo de proporcionar melhorias na gerência da migração internacional.

O pacto defende que a migração deve ser vista como um fator global e por isso nenhum Estado pode abordar a migração sozinho, no entanto, o documento apresenta uma estrutura de cooperação não vinculante, isto é, são princípios orientadores que visam a colaboração em questões migratórias respeitando a soberania de cada Estado. O documento apresenta 23 objetivos principais. Alguns são: coletar informação de todos os estágios da migração, assegurar que todos tenham suas identidades validadas e documentos adequados, prevenir o tráfico de pessoas, aumentar a flexibilidade para caminhos regulares, oferecer serviços básicos

¹⁷ Carta das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.un.org/en/charter-united-nations/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

como saúde, educação e moradia, capacitar membros da sociedade para a acolhida, entre outros. Nem todos os Estados-membros aderiram ao Pacto. Países como Estados Unidos, Hungria, Polônia, Israel votaram contra.

Apesar do Brasil, representado pelo governo Temer (2015-2019), ter inicialmente assinado a favor, em janeiro de 2019 logo quando o governo Bolsonaro assumiu, foi anunciado a saída do pacto (BBC NEWS..., 2019), refletindo de certa forma o posicionamento desse governo frente às migrações recentes. Essa decisão não necessariamente vai interferir legalmente na chegada de imigrantes no país, pois a Lei de Migração, nº 13.445 (BRASIL, 2017) garante o direito à mobilidade.

Anteriormente à efetivação desta nova lei, o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), instituído no período ditatorial, era o documento que orientava os migrantes no país. Esse estatuto carregava um forte viés autoritário pela ótica da segurança nacional, colocando as pessoas estrangeiras como ameaças à soberania nacional, com uma perspectiva de criminalização do migrante e sem uma previsão específica dos direitos sociais. Assis (2018, p. 614) destaca que

a política migratória brasileira emitia um conjunto muito restrito de vistos (são eles: de trânsito, de turista, temporário, permanente, de cortesia, oficial e diplomático), não permitindo com isto a possibilidade de imigrantes advindos de conjunturas de guerra, de desastre ambiental e de perseguições obterem visto. E neste sentido esta legislação choca-se frontalmente com a defesa dos direitos humanos do sujeito migrante.

O documento também não contou com a participação social na formulação. Assim, na linha desse documento, “o imigrante é percebido como o estranho, estrangeiro, aquele que não é natural do país e que, portanto, poderia se constituir numa ameaça, devendo estar sob o olhar atento e fiscalizador do Estado” (ASSIS, 2018, p. 609).

Frente a isso, a construção efetiva de uma nova lei de migração para o país, que já era discutida por grupos de imigrantes e organizações da sociedade civil, veio à tona quando foi percebido um aumento significativo de imigrantes no país entre 2005 e 2015 (ASSIS, 2018).

Como apontam Lima, Garcia e Fachine (2020), o crescimento de fluxos de imigrantes a partir de 2010, incluindo de pessoas em condição de refúgio ou de deslocamentos forçados, como os de nacionalidade síria, venezuelana e haitiana, evidenciou uma maior necessidade de aprimorar as políticas públicas para atender estas pessoas no Brasil.

A construção da nova lei teve como enfoque a garantia dos direitos das pessoas migrantes. Na seção Dos Princípios e das Garantias se destaca que a política migratória brasileira é regida pelos princípios e diretrizes da universalidade, indivisibilidade e

interdependência dos direitos humanos (BRASIL, 2017). A lei, teoricamente, elimina a discriminação e garante aos migrantes os mesmos direitos humanos assegurados aos brasileiros. O direito igualitário de acesso a serviços, programas e benefícios sociais, educação, assistência jurídica, etc., é enfatizado. Com a lei também foram abertas perspectivas para diversas formas de autorização de residência, como a acolhida humanitária. A não criminalização por razões migratórias é evidenciada, uma vez que a regra é buscar regularizar os migrantes. Outro ponto de mudança da lei foi a própria nomenclatura, que de “estrangeiro” se adota o termo migrante, tendo em vista o objetivo de ressignificar essas pessoas como sujeitos de direitos.

Após um longo e conflituoso processo até sua promulgação, o documento da nova lei foi considerado um avanço, mesmo aprovada com 20 vetos. Pesquisadores apontam que

o maior avanço de todos, sem dúvida, foi acabar com o anacronismo do Estatuto dos Estrangeiros, aparato jurídico inspirado num regime de exceção, cuja base se assentava na doutrina da segurança nacional e que vigorava mesmo depois da aprovação da Constituição Democrática de 1988, que, entre outros objetivos, se colocava como missão sepultar os resquícios jurídicos da ditadura militar. (OLIVEIRA, 2017, p. 174).

Assis (2018) lembra que a nova lei procurou remover o autoritarismo das legislações anteriores, porém continua promovendo contradições e paradoxos diante de um discurso de acolhimento aos imigrantes, ao mesmo tempo que “continua tratando certos grupos de migrantes na categoria de indesejados e cria mecanismos que podem favorecer a migração qualificada produzindo seletividade migratória” (ASSIS, 2018, p. 622). Estamos, portanto, ainda diante de um desafio que é a mudança de mentalidade da população sobre a nova política migratória. As características do antigo Estatuto, de certa forma, ainda alimentam a imagem sobre os recentes fluxos de imigrantes no país.

Em Santa Catarina, após a incidência e articulação de diferentes instituições e atores da sociedade civil que atuam com a temática migratória no estado, foi construído o Projeto de Lei, PL./0464.7/2019¹⁸, no âmbito da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, que tem como objetivo instituir uma Política Estadual para a População Migrante. Esse foi aprovado em setembro de 2020. Além desse, na capital, Florianópolis, foi aprovada em meados de 2020 o Projeto de Lei, PL./17696/2018¹⁹, que dispõe sobre a política

¹⁸ Projeto de Lei 0464, de 03 de dezembro de 2019. Disponível em: http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PL./0464.7/2019?fbclid=IwAR1T9S4y4GngVBlvLe6nhfLvWMoxg7ABz8K_Iw-ufLmUpkq-7CKMrBc4Og. Acesso em: 13 jan. 2021.

¹⁹ Projeto de Lei 17696, de 12 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://www.cmf.sc.gov.br/tramitacao/PL.-17696-2018>. Acesso em: 13 jan. 2021.

municipal para a População Migrante. A capital catarinense foi o segundo município do Brasil a contar com uma lei voltada para os migrantes. Os dois projetos de leis foram adequados para estar em consonância com os princípios e diretrizes da Lei Nacional de Migração.

Contar com aparatos legais que reforçam o acesso a todos os direitos para pessoas migrantes em escala local com certeza é um avanço, mas aquilo que se garante em lei só será realizado se houver de fato movimentações e articulações de todos os serviços públicos em favor das demandas e necessidades que surgem cotidianamente dos contextos de vida da população migrante.

Resume-se, por fim, que estes direitos devem ser inerentes a nossa condição humana e por isso nenhuma pessoa deixam de ser titular dos seus direitos humanos porque mudou de país, uma vez que esses são direitos que acompanham todo o processo migratório (WALDMAN, 2012).

2.4 SER CRIANÇA OU JOVEM E TAMBÉM MIGRANTE: OUTRAS DIMENSÕES DA MIGRAÇÃO

No que diz respeito especificamente aos direitos humanos na perspectiva das crianças e jovens, o documento “*Derechos humanos de la niñez migrante*” (IPPDH, 2016) descreve que o direito internacional dos direitos humanos vem adotando normas específicas para certos grupos, incluindo crianças e jovens migrantes. Os principais instrumentos internacionais de proteção dos direitos da infância destacados são: a Convenção sobre os direitos da criança (CDN), adotada em 1990, e a Convenção internacional sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migrantes e de seus familiares (CTM). Além desses, existem outros tratados internacionais dos direitos humanos que poderiam ser acionados para estes casos.

Apesar de teoricamente os direitos humanos se aplicarem a todas as faixas etárias, os mais jovens se encontram em uma situação de vulnerabilidade diferente dos adultos, e por isso exigem direitos específicos que reconheçam suas particularidades. Todavia, apesar de teoricamente garantidos, eles também sofrem com as violações, como pela falta de moradia, com os abusos e negligências, doenças que poderiam ser evitadas, desigualdades no acesso à educação etc.

A dimensão da migração realizada por crianças e jovens ainda se encontra nas margens das pesquisas da área. No entanto, os numerosos episódios protagonizados por jovens migrantes

nos apontam a urgência de também incluir o recorte etário para o centro do debate, a exemplo das prisões de crianças nos Estados Unidos²⁰, dos que se encontram fora das escolas, dos que vivem em situação de rua, dos atravessamentos inseguros pelas fronteiras de forma separada ou desacompanhada, entre outras situações recorrentes do cotidiano envolvidas no processo migratório.

Tendo em conta este cenário atual, em uma sessão de discussão internacional sobre juventude e migração, realizada em Nova York em fevereiro de 2019, alguns pontos de reflexão foram destacados a fim de ampliar a compreensão desta relação, sendo eles: compreender a migração de jovens além de fatos e números; abordar os desafios e vulnerabilidades específicos dos jovens; capacitar os jovens a se tornarem atores da mudança e integrar a migração juvenil nas políticas de desenvolvimento, considerando as suas recomendações (IOM, 2019b). Estas são questões que podemos levar em conta não só na pesquisa, mas também em encaminhamentos de políticas públicas.

Interessa, então, aqui conhecer as particularidades das experiências, preocupações e necessidades que emergem de movimentos migratórios vivenciados por jovens, buscando reconhecer seus agenciamentos nesses processos. Apesar de não ser uma questão com frequência debatida ou mesmo percebida, as crianças e jovens assumem papéis significantes na migração. Esses podem ser percebidos desde a decisão para migrar, já que muitas famílias são motivadas pelo desejo de proporcionar um futuro melhor a eles, até quando são colocados como “linha de frente” na mediação intercultural no país de destino (ORELLANA, 2009). Além desses papéis desenvolvidos em contexto de migração familiar, é importante também lembrarmos daqueles que migram por conta própria e assumem outros pertinentes papéis, geralmente atribuídos às pessoas adultas.

A migração por si só representa mudanças nas diferentes esferas das vidas das pessoas. Pensemos agora o que é ser um jovem em processo de descobertas do mundo e de si e ainda assim estar em condição de migrante. Como o fenômeno migratório atravessa a juventude? Que elementos se destacam nesta interseção?

Na abordagem entre migração, infância e juventude, o pesquisador Huijsmans (2015) destaca quatro pontos que caracterizam a relação. Primeiro, esta perspectiva é desenvolvida

²⁰ EUA vai autorizar prisão de crianças migrantes por tempo indeterminado. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2019/08/21/eua-vai-autorizar-prisao-de-criancas-migrantes-por-tempo-indeterminado.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

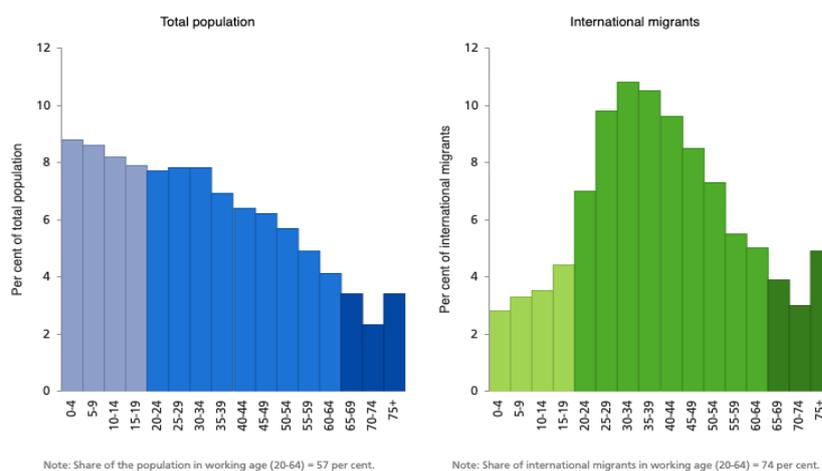
tratando o conceito de idade como uma importante relação de diferenciação social e não apenas como marcador de categorias estáticas. Segundo, é desenvolvida atendendo ao tecido relacional das redes que facilitam a migração dos jovens e a posição dos jovens dentre destas. Terceiro, situa a migração dos jovens dentro do campo da família transnacional e o tecido social das relações intra-familiares. Quarto, considera as maneiras pelas quais o envolvimento dos jovens na migração se relaciona ao amplo processo de mudança social.

Para iniciar, vamos à discussão mais elementar, como se define a idade do que é ser criança ou jovem, segundo as estatísticas migratórias.

2.4.1 Problemática dos números e dos conceitos

A migração de crianças e jovens é um fenômeno que muda e modela o mundo que vivemos (BHABHA, 2014). Dados apontam que desde os anos 2000, aumentou em 26% o número de crianças migrantes e refugiadas. Dos 272 milhões de imigrantes no mundo, 38 milhões tinham menos de 20 anos até a metade de 2019 (FIGURA 4). O que equivale a 14% da população mundial de imigrantes (UN, 2019).

Figura 4 – Faixa etária dos migrantes internacionais



Fonte: UN (2019)

Dentro do contexto exclusivo dos deslocamentos forçados (considerando pessoas já reconhecidas como refugiadas, solicitantes da condição de refúgio e outros que se enquadram em uma condição de deslocamento forçado e precisam de uma proteção para tal situação) as crianças representaram 40% do total das pessoas em situação de refúgio em 2019 (UNHCR,

2020). Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2019, uma a cada 72 crianças do mundo viviam fora do seu país de nascimento. Assim como os adultos, a maioria das crianças migram principalmente dentro do próprio continente de origem. Além disso, a maioria migra para países com renda maior de 20% do seu país de origem (UNICEF, 2020).

Aproximadamente, 13 milhões de crianças migrantes vivem na Ásia, representando 42% de todas as crianças migrantes. A Ásia junto do continente africano, acolhem três a cada cinco crianças migrantes. Em contrapartida, em relação aos países, são o Estados Unidos que recebem o maior número, com 2.5 milhões de crianças migrantes. Já no Brasil, dados de 2019 indicam que 15,9% dos migrantes vivendo no país tem 19 anos ou menos (UN, 2019). No que tange a categoria de refugiados, só no ano de 2018 foram reconhecidos 172 crianças e adolescentes entre 0 a 17 anos (CONARE, 2019). Em abril de 2020, o CONARE estendeu os efeitos da condição de refugiado para mais 722 crianças e adolescentes venezuelanos (VIDIGAL, 2020).

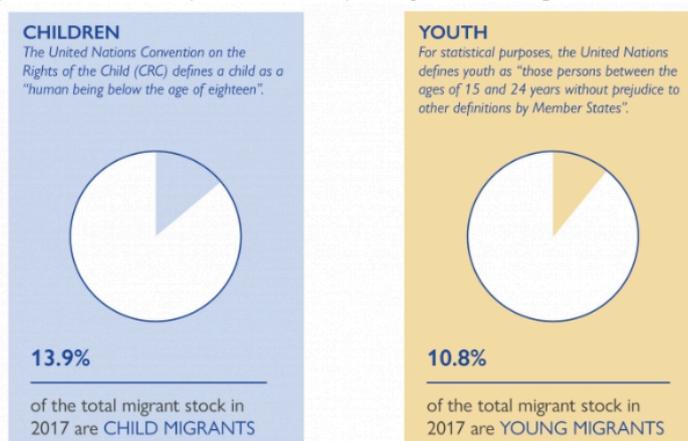
Apesar das estimativas chamarem atenção para essa categoria, muitas vezes suas existências são escondidas ao serem integradas numericamente aos adultos e não em uma categoria específica, ou mesmo nem são contabilizados. Há também uma falta de consenso sobre os termos e como eles deveriam ser organizados. Martuscelli (2015, p. 163) denuncia que “desconhecer essa realidade acaba sendo vantajoso, visto que o Estado pode empregar o argumento de que não tem informações sobre o fenômeno ou de que ele não existe em seu território”.

A OIM aponta que em 2017, apenas 56% dos dados da ACNUR coletaram informações incluindo o fator idade (IOM, 2018). O *Migration Data Portal*, site voltado para a espacialização de dados migratórios, explica que há divergentes categorizações etárias que dificultam o processo de análise (IOM, 2020b). Como analisa Huijsmans (2015, p. 11), “os campos migratórios são espaços complexos, onde regimes de idade tipicamente diferentes coexistem”.

Por exemplo, as estatísticas migratórias da ONU incluem a categoria de idade de jovens migrantes como mais novos de 19 anos, dentre os quais existem subcategorias como: 0-4, 5-9, 10-14, 15-19, 20-24. Com a subcategoria 15 a 19 anos, temos dificuldade de identificar o número preciso de “crianças” conforme o conceito definido pela Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Crianças que considera todos abaixo de 18 anos, com o intuito de fornecer

proteção e direitos a grupos etários mais amplos quanto possível. Porém, do ponto de vista estatístico, estamos diante de uma problemática de sobreposição de dados, que geram também uma carência de registros mais precisos. Tendo em vista que as Nações Unidas definem a faixa etária da juventude entre 15 e 24 anos, trazendo a concepção de que apenas menores de 15 anos são consideradas crianças, há uma sobreposição com os dados entre 15 e 18 com base na Convenção, pois serão contados tanto como crianças quanto jovens (FIGURA 5) (IOM, 2020b).

Figura 5 – Definição de crianças e jovens migrantes



Fonte: IOM (2020b)

Esta variação é perceptível quando se navega por diferentes documentos, o que exige uma análise ainda mais cuidadosa. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diferencia criança como sendo pessoas até 12 anos e adolescentes de 12 a 18 anos. E o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a) traz como categoria jovem aqueles de 15 a 29 anos, seguindo uma tendência internacional.

Diante das incipiências dos dados, organizações internacionais lançaram um apelo à ação conjunta visando solicitar aos Estados e aos principais interessados para investir em um melhor sistema de dados que possam ajudar a prover a proteção que as crianças precisam para desenvolver seu potencial de forma completa. Cinco pontos de ação foram levantados: desagregar por idade e gênero; cobrir os principais problemas relacionados às crianças afetadas pela migração e deslocamento; fazer melhor uso dos dados já existentes e compartilhar; coordenar esforços com os dados dentro de países e através das fronteiras; fazer um esforço especial para coletar e analisar dados de crianças (UNICEF, 2018a).

Apesar deste embate numérico, é preciso lembrar que as noções do que é ser criança, adolescente ou jovem são diferentes no mundo. Para isso, pode ser interessante trazer a noção

de “idade social”, que auxilia a garantir que os aspectos sociais e as suas relações à idade sejam adequadamente reconhecidas e consideradas (CLARK-KAZAK, 2009). A partir de suas pesquisas com jovens migrantes no sudeste asiático, Huijsmans (2017) defende que através das dimensões do processo social da migração podemos também reconhecer as diferentes conceituações de idade, e com elas temos ferramentas que ajudam a perceber a migração como um processo relacional e geracional.

Tendo em vista que o foco da pesquisa está na população juvenil, buscaremos privilegiar o uso do termo jovem, entendendo-o como um conceito mais amplo e plural, mesmo que por vezes possa aparecer o termo adolescente, considerando que alguns autores referenciados o utilizam. As diferenças conceituais entre os termos adolescente e jovem não é consensual, inclusive é comum haver uma sobreposição de características. Segundo pesquisadores da área, o que se percebe é que abordagens da psicologia, voltadas para análises dos processos da vida que marcam essa fase, como a puberdade, oscilações emocionais, comportamento etc., costumam usar mais o termo adolescente, enquanto abordagens da sociologia, história, educação, entre outras, usam com mais frequência o termo jovem ao fazer referência a uma categoria social, como um segmento da população, como uma geração inserida em um contexto histórico (FREITAS, 2005; SPOSITO, 1997). Novaes (2006, p. 105) lembra que as definições sobre “o que é ser jovem?”, “quem e até quando pode ser considerado jovem?” têm mudado no tempo e são sempre diferentes nas diversas culturas e espaços sociais”. A pesquisadora exemplifica que uma resposta poderia ser “são aqueles nascidos há 14 ou 24 anos (...). No entanto, esses limites de idade também não são fixos” (NOVAES, 2006, p. 105).

Então, a concepção de juventude aqui utilizada se aproxima da ideia de que os jovens devem ser vistos a partir de sua pluralidade espacial, social e temporal, levando em consideração que é um conceito socialmente construído e, portanto, não homogêneo. Esse é um ponto de partida para nos aproximarmos e melhor compreendermos as diferentes trajetórias e experiências migratórias.

2.4.2 Contextos migratórios, âmbito documental e direitos

Ao irmos além das estatísticas, percebemos que há outras dimensões para se desvendar sobre os contextos migratórios de jovens. Os diversos contextos que eles vivenciam, podem apresentar impactos diferentes nos seus desenvolvimentos.

A partir do conhecimento da variedade dos projetos migratórios vivenciados pelos jovens, amplia-se e se diferencia a concepção da categoria “criança ou jovem” (BHABHA, 2014), e se pode assim gradualmente aumentar a sofisticação às políticas e às decisões relacionadas que são tomadas.

Frequentemente, os jovens não são reconhecidos como agentes de seus processos migratórios. Suas escolhas, preferências e visões de futuro são ignoradas. Frente a isso, Punch (2007) nos alerta para a importância de termos uma perspectiva participativa ao analisar estas migrações, buscando considerar a criança ou jovem também como agentes e atores sociais das suas decisões.

A pesquisa “*Time to look at girls: adolescent girls' migration in the South*” (GRABSKA; DEL FRANCO; DE REGT, 2016) nos chama atenção para olhar para as circunstâncias nas quais as jovens tomam a decisão de migrar, como essa se relaciona a outras escolhas e a responsabilidade das meninas com o país de origem. O estudo reflete sobre como a migração de adolescentes pode ter grande implicação para suas transições para a idade adulta, considerando que a migração pode ser uma resposta para a falta de oportunidades nas suas comunidades de origem. Muitas migram para trabalhar, mas nem sempre é o principal fator de decisão. A migração pode ser também uma forma de escapar de dificuldades, como situações de dominação de gênero, ao desejo de continuar os estudos, ou mesmo relacionado a uma projeção de casamento ou de ter filhos.

As autoras justificam que a pesquisa surgiu ao perceberem que há uma lacuna nos estudos sobre migração de crianças e adolescentes, sobretudo no que tange às meninas. Elas também apontam que há geralmente um foco maior na questão da exploração e do tráfico, e menos para outras dimensões. No entanto, o foco em outras dimensões como o agenciamento, a resiliência e a capacidade para negociar suas posições, não significa perder de vista os riscos e as potenciais vulnerabilidades destes processos. Embora a abordagem da migração como parte de transformações sociais mais amplas já serem exploradas, há menos estudos de como os efeitos particulares da migração afeta o curso das vidas de forma individual. As autoras apontam que as migrações de meninas jovens “seja como parte de uma estratégia familiar ou de um empreendimento individual, tem implicações importantes para sua transição para a vida adulta,

uma vez que se cruza com outras decisões importantes em suas vidas” (GRABSKA; DEL FRANCO; DE REGT, 2016, p. 5, tradução nossa²¹).

Os jovens são diversos, e por isso, suas experiências resistem a fáceis generalizações:

Algumas famílias estão escapando de perseguições políticas, religiosas ou étnicas; outras são atraídas pela promessa de melhores empregos e pela esperança de melhores oportunidades educacionais. Alguns jovens imigrantes vêm se estabelecer permanentemente; outros seguem os pais de um campo de trabalho migrante para outro. Alguns estão documentados; outros não estão. **Alguns se envolvem nas estratégias transnacionais, movendo-se frequentemente entre os seus países de nascimento e sua casa atual (...).** (SUÁREZ-OROZCO; TODOROVA, 2003, p. 19. Tradução nossa²², grifo nosso).

Vejamos alguns contextos em que crianças e jovens podem estar inseridos. No âmbito da situação documental ou *status* migratório podemos destacar algumas categorias, como: indocumentado, pessoas ainda sem regularização documental no país de destino; refugiado ou solicitante de refúgio, correspondente aos parâmetros exigidos pela Lei 9.747 de 1997; apátrida²³, que não é titular de nenhuma nacionalidade; detentor de autorização de residência por meio de instrumentos diversos, a exemplo da autorização para fins de acolhida humanitária para os haitianos²⁴, dos acordos entre países do MERCOSUL²⁵ e países associados²⁶, ou entre países fronteiriços que não estão no MERCOSUL²⁷, o qual tem sido empregado para venezuelanos.

Além da situação documental, é interessante observar em que cenário eles se deslocam para outro país, podendo ser: migração com núcleo familiar; desacompanhado, que significa

²¹ Tradução de: whether as part of a household strategy or an individual endeavor, has major implications for their transition into adulthood as it intersects with other important decisions in their lives. (GRABSKA; DEL FRANCO; DE REGT, 2016, p. 5).

²² Tradução de: some families are escaping political, religious, or ethnic persecution; others are lured by the promise of better jobs and the hope for better educational opportunities. Some immigrant youth come to settle permanently; others follow their parents from one migrant work camp to another. Some are documented; others are not. Some engage in transnational strategies, often moving back and forth between their country of birth and their current home [...]. (SUÁREZ-OROZCO; TODOROVA, 2003, p. 19).

²³ A Lei de Migração (Art. 31, § 4º) prevê que para a pessoa requerente do *status* de apátrida tenha garantido o direito de residir no Brasil até receber uma resposta ao seu pedido.

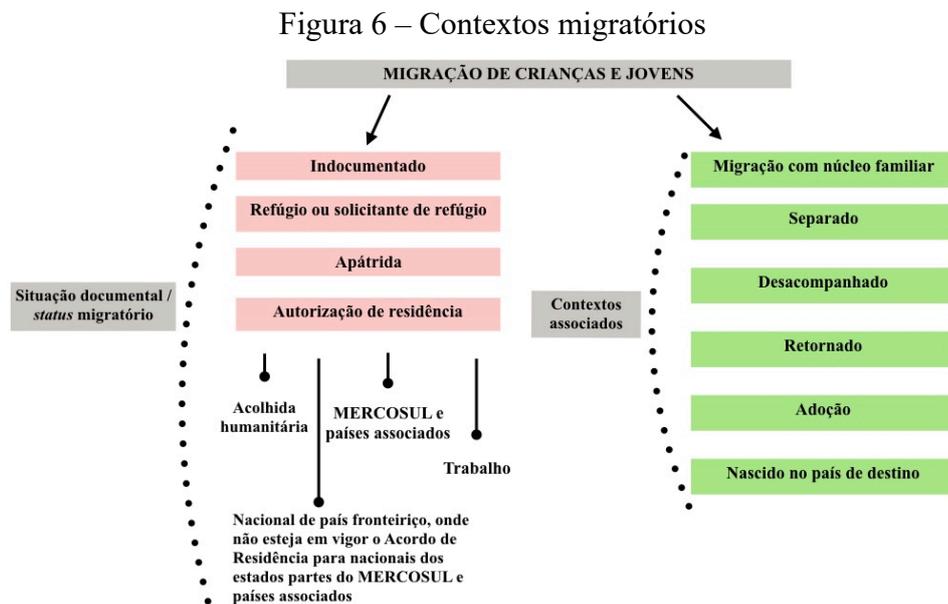
²⁴ Portaria interministerial n. 12, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-n-12-de-20-de-dezembro-de-2019-234972085>. Acesso em: 13 jan. 2021.

²⁵ Acordo sobre residência para nacionais dos estados partes do Mercosul, de 6 de dezembro de 2002. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/acordo-residencia-nac-mercosul/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

²⁶ Acordo sobre residência para nacionais dos estados partes do Mercosul, Bolívia e Chile, de 4 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/acordo-residencia-nac-mercosul-bolivia-y-chile/>. Acesso em: 13 jan. 2021

²⁷ Portaria interministerial n. 9, de 14 de março de 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6653698/do1-2018-03-15-portaria-interministerial-n-9-de-14-de-marco-de-2018-6653694. Acesso em: 13 jan. 2021.

não estar acompanhado de seus pais ou de um responsável adulto; separado, quando está junto de um outro adulto que não é o responsável legal. Outros contextos também podem estar associados, como processo de adoção internacional, retornados ao país de origem, nascidos no país de destino dos pais (2ª geração) ou “deixados para trás” no país de origem, isto é, os pais migram e os filhos ficam. Apesar de estarmos aqui separando estas categorias, fatores como localização, classe social, gênero e cultura também influenciam nas experiências migrantes destes contextos (FIGURA 6).



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na UNICEF (2007); Martuscelli (2015); Cernadas, Garcia e Salas (2014).

Com a existência dessas diferenciações, Marín e Dasen (2008, p. 16) advertem que “A diversidade dos *status* convencionados para os imigrantes tende a influenciar suas possibilidades sociais e educativas e a torná-las mais ou menos frágeis e vulneráveis”, o que reforça a importância de se conhecer os contextos para poder agir sobre as demandas específicas. As crianças em condição de migração constituem grupos em constantes paradoxos. Martuscelli (2015, p. 156) aponta que essa migração

faz com que países respondam a isso com as diversas contradições que não são observadas em fluxos migratórios de adultos, especialmente porque as crianças são consideradas internacionalmente como um grupo vulnerável que demanda proteção internacional.

A sua dupla condição, idade e situação migratória, é um dos paradoxos. Pois, dependendo da faixa etária e do *status*, as condições de vulnerabilidade se intensificam, o que demanda atenção especial para a proteção de seus direitos. No entanto, apesar de estarem teoricamente sob a proteção dos direitos universais, quando expostas a um processo de migração inseguro, prejudicado sobretudo pelo próprio Estado que deveria proteger, elas se encontram suscetíveis a riscos como tráfico, exploração, violência física e psicológica. A OIM lembra que para muitas crianças e suas famílias a migração traz o significado de benefícios (IOM, 2018). Porém, os riscos estão sempre presentes, sobretudo, quando há lacunas nas políticas públicas e nos serviços de atendimento. Em uma pesquisa feita pela ONU, intitulada “*A Right to be heard: listening to children and young people on the move*”, aproximadamente 40% dos jovens entrevistados alertaram que não receberam nenhuma forma de ajuda durante sua jornada. E 58% afirmaram ter perdido um ano ou mais de escola (UNICEF, 2018b).

A pesquisadora Jaqueline Bhabha no livro “*Children Migration and Human Rights in a global age*” (2014) argumenta que muitos jovens embarcam em viagens internacionais para assegurar direitos como acesso à moradia, saúde e educação, que eles não têm em seus países de origem. Contudo, a migração não garante que esses direitos serão preenchidos, uma vez que todo o processo migratório também está suscetível a ser um violador de direitos. No contexto de América Latina, Milesi, Andrade e Paolo (2016, p. 67) apontam que apesar dos avanços por ter uma atenção maior para a questão, há ainda um déficit:

os países da região ratificaram a Convenção e seus Protocolos, assumindo o compromisso de garantir às crianças em seu território uma vida digna e condições adequadas ao pleno desenvolvimento de suas capacidades. Não obstante, na prática, os direitos das crianças são frequentemente violados na região.

Bhabha (2014) também alerta para a situação de ambivalência que permeia as crianças migrantes. Ela sugere que a abordagem aos “outros” nas sociedades de acolhida é ambivalente na medida que oscila entre uma identificação do outro como “humano igual a mim” ao mesmo tempo como um outro que é “separado, dispensável ou ameaçador”. Ela aponta que as percepções de vulnerabilidade: “pobre e inocente”, e as relações de hostilidade e da indiferença com os outros: “não são nossas crianças”, se juntam na concepção de crianças migrantes. Em relação às legislações, ela problematiza que a sociedade de acolhida oferece a partir de leis os direitos à educação pública e saúde, independente do *status* migratório, mas na prática é a mesma sociedade que também coloca obstáculos ao acesso a esses serviços. Assim, a autora argumenta que como sociedade nós estamos bloqueados por uma contradição, pois ao mesmo

tempo que nós acreditamos que o Estado tem a obrigação de proteger as crianças vulnerabilizadas, também esperamos que o Estado nos defenda dos “estranhos ameaçadores”, mesmo que sejam apenas crianças.

Frente a esta concepção de ambivalência, a autora defende que a teoria da invisibilidade não resolve mais o problema fundamental do contexto da migração infantil e juvenil, uma vez que somente a exposição dos problemas não tem sido o suficiente para a resolução. Sendo assim, Bhabha (2014) defende que compreender os aspectos da ambivalência, que são estas contradições e tensões entre igualdade e diferença, presentes nas políticas públicas é fundamental para desenvolver abordagens mais efetivas na garantia dos direitos.

Atrelado a essas questões, Martuscelli (2015) aponta as condições binárias de recepção: ser uma pessoa “desejada” ou “indesejada”. O perfil de crianças desejadas é traçado para aquelas que “migram com suas famílias porque algum membro adulto dessa família é extremamente desejado pelo país de origem” (MARTUSCELLI, 2015, p. 156). São exemplos desses os filhos de diplomatas, empresários, investidores internacionais e profissionais de alta qualificação, e que conseguem documentos regulares com facilidade. Pode se acrescentar ainda que, provavelmente, aqueles oriundos de países do Norte Global, como Estados Unidos, Canadá, alguns da Europa ocidental, como França, Itália, Espanha, Portugal etc., tendem a ser mais vistos como desejados do que migrantes vindos de países considerados periféricos do Sul Global, os quais são considerados como aqueles que geram o caos, que são o problema, os indesejados. Nessa tensão, então, se encontram os grupos migrantes que são mais destacados que outros, mais falados, mais conhecidos, mais aceitos e outros que são colocados para as margens, pouco se sabe, são rejeitados.

Por trás das estatísticas, das principais tendências e categorias migratórias, estão também outras experiências particulares do âmbito social, que constituem mais camadas da experiência migratória.

2.4.3 Comunicação intercultural, família e socialização

A pesquisadora Marjorie Orellana (2009), pioneira nos estudos de transnacionalismo e geração, descreve as crianças e jovens migrantes como importantes agentes que proporcionam o acesso às oportunidades das comunidades. Esses são muitas vezes colocados na linha de frente

no processo migratório por aprenderem, geralmente, o idioma mais rápido através da escola. Dessa forma, assumem o papel de tradutores para a família e suas comunidades.

O fator comunicação nos processos migratórios pode ser visto como uma barreira ou ponte. As crianças e jovens são um importante pilar para fortalecer a ponte, quando elas mesmas já conseguiram minimamente superar as barreiras.

Em um processo anterior, quando as crianças ainda não têm domínio do novo idioma, elas se encontram em um abismo comunicativo que pode causar angústia, ansiedade e afastamento, assim como para os adultos. Nesse processo, elas precisam lidar com modos próprios de alfabetização, tendo que negociar o idioma solicitado na escola e o/s outro/s em casa. E nessas situações, nem sempre as escolas ou mesmo as famílias têm uma segurança em como melhor auxiliar no manejo desse processo.

Interessada em entender como a atividade de mediação se relaciona com o crescimento e desenvolvimento dos jovens, Orellana (2009) argumenta que essa é uma prática significativa para o desenvolvimento da linguagem e alfabetização das crianças, da mesma forma que ocorre, por exemplo, com as leituras de livros de histórias para dormir em muitas outras famílias. Pois, “A intermediação linguística é onipresente nas famílias e comunicações de imigrantes” (ORELLANA, 2009, p. 119).

Em suas pesquisas, Orellana (2009) analisou o papel de mediação e tradução dos jovens migrantes como algo comum nas suas rotinas em diferentes espaços: na escola, ao mediar uma conversa entre pais e professores ou com a chegada de novos colegas; em casa, auxiliando familiares; no âmbito da saúde, mediando a conversa com médicos, entre outras situações. Eles acabam assumindo uma importante responsabilidade pelas pessoas, seja por um primo que acabou de chegar, seja por uma vizinha.

Diferente das crianças menores, quando adentram a juventude, Orellana (2009) lembra que as esferas dos movimentos se expandem. Eles escolhem passar mais tempo fora de casa, com amigos e também na internet, o que contribui para ampliar seu ‘mundo social’. E assim, aumentam também a dimensão da intermediação linguística. Eles se deparam com mais situações nas quais suas habilidades podem ser solicitadas, além da família e amigos, auxiliam a desconhecidos em outros espaços. Como veremos com os relatos de Park na escola, uma das jovens interlocutoras da pesquisa.

Por outro aspecto, essas atividades são analisadas por Orellana (2009) como uma forma de trabalho “invisível” que toda uma sociedade se beneficia, pois se eles não o fizessem, o

acesso a serviços e à informação não seria tão possível. A partir dessa mediação, eles contribuem para o funcionamento das instituições e para resolução de problemas do cotidiano. No entanto, a pesquisadora chama a atenção para o desgaste emocional dessa atividade, pois além de, por vezes, ser algo forçado, elas se encontram em contextos de mediação que não condizem com seu conhecimento de vocabulário, nem com situações para a sua idade. As crianças/jovens são, muitas vezes, posicionadas como pessoas que não contribuem economicamente para o país, ao mesmo tempo que sobrecarregam os sistemas de educação e saúde. Mas, segundo Orellana (2009), estes argumentos poderiam ser adicionados aos debates de políticas nacionais justamente quando se discute os custos dos imigrantes para o país que os recebe.

Essa mediação linguística e intercultural, se coloca, então, como um elemento chave que permeia o tecido familiar e social dos contextos de vida migrantes. Com estas questões, podemos vislumbrar nuances de suas vivências em um campo social que é transnacional. Mas o qual nem sempre é harmonioso.

Para muitos jovens recém-chegados, a principal motivação para migrar é para se reunir a membros da família que emigraram anteriormente. Suárez-Orozco e Todorova (2003, p. 20) apontam que para muitos, o processo de reunificação familiar é longo, doloroso e uma experiência desorientada. Dado que, após a reunificação os jovens com frequência se encontram adentrando novas constelações familiares que incluem parentes que para eles parecem ainda estranhos.

Nas dimensões da esfera social e emocional, como o estresse causado pela migração, a separação ou reunificação familiar, as mudanças nas relações sociais, a segregação cultural e a situação de pobreza, bem como a formação de novas identidades, são elementos que influenciam no desenvolvimento dos jovens (SUÁREZ-OROZCO; TODOROVA, 2003). Associado a isso, as expectativas sobre os “roteiros culturais” esperados pelas famílias também são desafiadas pela migração. Uma vez que os jovens frequentemente passam por mudanças sobre si mesmo ao mesmo tempo que têm que negociar circunstâncias em relação aos pais (SUÁREZ-OROZCO; TODOROVA, 2003).

No que se refere a relação com as famílias, Block e Buckingham (2007) observam que a “celebração” do hibridismo cultural, como uma convivência harmoniosa em múltiplos espaços, pode acabar não levando em conta os desconfortos que são vivenciados pelas famílias migrantes. As crianças e jovens precisam lidar com as negociações, sendo por vezes julgados

por não cumprir os papéis culturais esperados pela família e de se associarem a uma nova cultura, e nesse sentido, os pais migrantes podem tentar desacelerar o processo, alertando as crianças a não agir como outras crianças no novo cenário, por exemplo (SUÁREZ-OROZCO; TODOROVA, 2003). E ao mesmo tempo, elas podem ser sentenciadas por colegas na escola por não pertencerem de fato a essa “nova” cultura.

Com esse dilema, Geisen (2012) aponta que os jovens precisam lidar com uma “dupla adolescência”, uma vez que acabam se distanciando dos pais e se voltando para a sociedade que estão, e nesse movimento se afastam de certas tradições culturais familiares e se autoposicionam socioculturalmente em (pelo menos) duas sociedades diferentes – a de onde seus pais vieram e a em que vivem atualmente (GEISEN, 2012). Mas Geisen (2012) observa que os jovens migrantes não são apenas motivados pela sociedade e pelas circunstâncias, eles são agentes ativos, desenvolvem novas identificações sociais e são capazes de serem resistentes a atitudes institucionais que geram desvalorização e segregação.

A dimensão das relações sociais, com outros membros além da família, é um elemento importante para ser observado no processo migratório. Figuras como colegas, líderes comunitários, adultos das escolas, membros da igreja, são significativos na adaptação dos jovens migrantes (SUÁREZ-OROZCO; TODOROVA, 2003).

Ao analisar o desenvolvimento de um projeto audiovisual com jovens migrantes e nativos, e suas relações de integração na cidade de Barcelona na Espanha, Barsi Lopes (2011) destaca que a socialização é um elemento central na construção de identidades e de integração com as comunidades, pois “o fato de este sujeito ter amigos pode adquirir uma especial importância, visto que as relações de amizade podem funcionar como elementos que fixam as pessoas em determinados lugares, fazendo-as sentirem-se parte de algo” (BARSILOPES, 2011, p. 7). Para os jovens migrantes, o deslocamento espacial aparece como mais uma transição a lidar, por isso o ato de se sentir parte de um novo lugar é significativo para a integração. Mas o que significa integração?

O processo de integração em uma nova sociedade é complexo e gradativo. A partir do momento que uma pessoa migrante ou refugiada passa a interagir no contexto de um local ela já está desenvolvendo esse processo de integração que envolve uma série de dimensões. Segundo Moreira (2014), podemos destacar três dimensões que são distintas, mas relacionadas, como a jurídica, a econômica e a social e cultural. Da jurídica se trata da regularização migratória e a garantia dos seus direitos, da econômica se associa à inserção em um sistema de

geração de renda e autonomia financeira e da dimensão social e cultural diz respeito às interações sociais nas comunidades em conjunto do compartilhamento de crenças e princípios sem precisar deixar suas identidades para trás, o que se aproxima dos princípios da interculturalidade. Esse é um processo, portanto, de mão dupla, exige-se que a sociedade receptora também se movimente de alguma forma com a chegada destas pessoas.

Dito isso, nota-se que há uma gama de aspectos intrínsecos aos contextos migratórios pertinentes a serem observados. Os quais podem ser acionados para compreender, enfrentar e lutar contra as desigualdades e contradições postas. Ao mesmo tempo, é importante lembrar de prioritariamente colocar suas posições enquanto criança/adolescente/jovem antes de qualquer condição migratória. Assim, o desafio maior segue sendo como produzir espaços de acolhida que reconheçam e atuem de forma a garantir seus plenos direitos de ser e de vivenciar suas infâncias e juventudes independente da origem e do destino.

3 ESCOLAS E EDUCAÇÃO PARA E COM IMIGRANTES

Passei por isso muitas vezes antes, mas nunca fica mais fácil. Mesmo assim, há certas coisas que toda escola tem, sempre iguais. Chamo essas coisas de universais. Entrei no prédio e senti o pó de giz no ar. Ouvi pés se movendo embaixo das carteiras. Senti os olhares. Sentei mais para o fundo da sala. Meu único consolo era conhecer aquelas pessoas. Mesmo que elas não me conhecessem. Crianças também são universais, de certa forma. Toda escola tem os que pensam ser um pouco melhor do que todos os outros e os que são um pouco mais pobres do que todo mundo. E, em algum lugar na mistura, tem os que são bem legais. Os que tornam difícil ir embora, quando chega a hora. E mais cedo ou mais tarde, essa hora sempre chega.

(Minha vida fora dos trilhos, Clare Vanderpool)

As escolas são aqueles espaços que fazem parte da nossa memória afetiva para a vida toda. Nelas são despendidas muitas horas das nossas vidas, em diferentes fases etárias. São importantes espaços de construção de vivências.

Das histórias e vivências na escola, podemos encontrar experiências similares, mas também diferenças que perpassam pelas características sociais, econômicas, histórias e geográficas de cada realidade escolar. Enquanto uma instituição social, a escola se constitui como um espaço privilegiado de formação humana e de compreensão do mundo. No entanto, apesar de haver no mundo uma “base em comum” da importância e objetivo da instituição escolar, a sua disponibilidade e estrutura são divergentes e desiguais. O acesso elementar à educação escolar ainda não é uma realidade para toda a população mundial.

E como se dá a relação com a escola quando a criança ou o jovem é uma pessoa inserida em um contexto de vida migrante na era contemporânea? E, ainda mais, qual é o cenário para aqueles que são migrantes e se encontram em situação de vulnerabilidade social?

A educação de todas as pessoas, inclusive das que se encontram em condição de migração, é reforçada pelos diferentes documentos da ONU como um direito humano inalienável, sob o discurso de que a educação deve ser aplicada para todos, em qualquer lugar e em todos os momentos. Contudo, ainda nos deparamos com um paradoxo que se dá entre esta expectativa de educação para todos, as lacunas de acesso na realidade, e os interesses capitalistas que sustentam esses ideais.

E é nesse sentido que “refletir sobre a educação e a escola tomando como referência alguém que está “fora do lugar” é um desses desafios próprios de uma situação social que pede uma ação transformadora” (MARTINS, 2001, p. 24). Como reflete o autor, as instituições da sociedade moderna, que é caracterizada pela mobilidade mediada pelo mercado, sendo a escola

uma dessas, são contraditoriamente instituições que pressupõem um enraizamento, para as quais “todo ser humano que se move ainda parece uma anomalia” (MARTINS, 2001, p. 24).

O relatório de monitoramento global da educação do ano de 2019 da UNESCO, teve pela primeira vez a temática sobre migração em destaque. O documento, intitulado “*Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros*”, enfatiza de forma preocupada que leis e políticas públicas têm deixado de atender as necessidades de crianças e adolescentes migrantes e refugiados. Com isso, muitos destes jovens são incluídos nos grupos de pessoas com altas chances de se encontrarem em situações vulneráveis. O documento aponta que o oferecimento amplo dos direitos relativos à educação de imigrantes, além de ser uma evidente obrigação moral da sociedade receptora, é também uma resposta prática frente às muitas problemáticas que emergem associadas às migrações e refúgios, considerando que oferecer educação para migrantes é um caminho para o combate das desigualdades sociais.

As questões principais colocadas pelo relatório são: “Como os movimentos populacionais afetam o acesso à educação e a qualidade educacional? Quais são as implicações disso para migrantes e refugiados individuais? Como a educação pode fazer diferença nas vidas das pessoas que se mudam e nas comunidades que as recebem?” (UNESCO, 2019, p. 10).

Este documento nos mostra que no mundo todo, a estimativa é de que 47% das crianças em refúgio nunca foram matriculadas em alguma escola e 84% dos jovens refugiados entre 15 e 17 anos não frequentaram o ensino médio (UNESCO, 2019). O que se destaca nesse relatório é sem dúvida uma problemática atual, pertinente e que nos desafia a refletir o porquê e como estes descompassos são ainda tão recorrentes, levando em conta que a migração é um fenômeno intrínseco à história da humanidade.

Os diferentes fluxos migratórios, em diferentes tempos históricos e espaços geográficos, já tiveram que enfrentar as fronteiras do acesso à educação. As limitações de quem poderia estudar, onde se poderia frequentar e o que se poderia estudar sempre estiveram postas. Que pistas as relações entre migrações históricas e acesso à educação podem nos apontar para pensarmos a escola no século XXI no Brasil? De que forma as instituições escolares e as legislações vêm se modelando com os contextos migratórios?

3.1 DE ESCOLAS ÉTNICAS A ESCOLAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS: NUANCES DO ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA PESSOAS MIGRANTES NO BRASIL

O Brasil é um país marcado pela vinda de imigrantes, mas estabelece uma relação ambígua com a migração. Apesar de contar historicamente com diferentes fluxos migratórios para a sua formação territorial e populacional, o país é contraditoriamente marcado por uma recepção diferencial aos migrantes conforme a raça, etnia e nacionalidade. E esse cenário, se reflete na trajetória dos direitos do acesso à educação para pessoas vindas de outras localidades para o território brasileiro.

Dessa forma, alguns grupos migrantes se sobressaem nos registros históricos e nas análises educacionais de migrantes. Os quais também contaram com respaldos legais que influenciaram nas diferenciações da garantia de seus direitos. Ao passo que alguns grupos migrantes lutavam para manter escolas com suas características culturais, pessoas de outras nacionalidades, sobretudo os provenientes de África, muitos inseridos em uma migração forçada para serem escravizados no Brasil, nem mesmo eram reconhecidos como cidadãos e, portanto, tiveram por muitos anos a educação negada²⁸. O Brasil teve historicamente, no seu aspecto legal, uma postura de discriminação e de racismo que impacta na população afrodescendente até os dias atuais. Assim, para compreender “a dinâmica do processo escolar entre imigrantes no Brasil é preciso estar atento não só às diferenciações entre os grupos étnicos, mas também à diferenciada dinâmica de sua inserção no Brasil” (KREUTZ, 2003, p. 353).

Ao se considerar as diferentes posturas adotadas pelo Estado brasileiro, a trajetória do acesso escolar no Brasil por imigrantes pode ser observada resumidamente em cinco momentos. Quatro deles são destacados por Waldman (2015), que são: 1) período de inexistente estrutura de ensino que abrangesse alunos nacionais e estrangeiros, e por isso se tolerava e estimulava a criação de escolas próprias de imigrantes; 2) adoção de uma política de nacionalização do ensino pelo Estado, no qual as escolas de imigrantes foram sendo atacadas; 3) período de inclusão, por meio da assimilação, da população imigrante no ensino público nacional; 4) aplicação do Estatuto do Estrangeiro que condicionava a matrícula a partir do cadastro do imigrante no país. E para contribuir com a análise feita pela autora, pode-se acrescentar o

²⁸ “O Decreto nº1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (BRASIL, 2004, p. 7).

período mais recente, 5) com a nova Lei de Migração em vigor desde 2017 no país, o direito à educação deve ser garantido independente da situação migratória e documental, bem como a interculturalidade deve estar no horizonte da integração.

A partir das antigas colônias de imigrantes que surgiam no Brasil a partir do século 19, era comum se construir escolas destinadas a determinadas nacionalidades. Mas “o processo escolar étnico no Brasil não foi uma característica de todos os grupos de imigrantes” (KREUTZ, 2000, p. 159). Os imigrantes alemães, italianos, poloneses e japoneses, entre outros em menor número, foram os que tiveram maior visibilidade e que de forma segregada promoviam escolas comunitárias, ensinavam suas línguas maternas e todos os aspectos culturais considerados importantes de se manter para as futuras gerações que cresciam longe da terra de origem.

As escolas criadas nesse primeiro momento estavam distribuídas tanto em áreas urbanas quanto rurais, sendo que cada região adquiriu características próprias. Quanto a sua administração, poderiam tanto ser pertencentes a congregações religiosas, particulares ou da própria comunidade (WALDMAN, 2015). Estas escolas de imigrantes, também chamadas de escolas étnicas ou escolas comunitárias, se constituíam como espaços de manutenção de tradições culturais, valores, costumes, práticas sociais de pertencimento e partilhas de elementos simbólicos. Mas era também onde se iniciava o processo de aproximação com o português e o que se entendia por cultura brasileira.

A partir da análise das comunidades alemãs, Seyferth (2011) demonstra que a escola funcionava como “uma extensão do lar” e, nesse caso, contribuía para a formação de uma identidade que ocorria em um contexto interétnico – a “teuto-brasilidade”. Diante do contexto político da Primeira República, no qual se discutia a assimilação e o abasileiramento, junto de uma possibilidade de proibição do ensino em língua estrangeira, a autora argumenta que se “provocou um contradiscurso baseado no direito à diferença, e esta dependia da existência de um lar e um sistema escolar empenhados na perpetuação do uso do idioma” (SEYFERTH, 2011, p. 54). Seyferth (1999) observa que a cristalização desta identidade foi associada a uma emancipação política das colônias e era usufruída, sobretudo, pela população “mais instruída”, que buscava sugerir sua dupla vinculação “à nação alemã, como grupo étnico/nacional portador de uma cultura, uma língua e uma origem racial diversa dos demais brasileiros, e ao Brasil, na condição de cidadãos que não abdicam da sua etnicidade” (SEYFERTH, 1999, p. 203). Esse era um discurso criticado pela lógica dos assimilacionistas brasileiros.

Em suas pesquisas, Demartini (2018) pode perceber por registros em cadernos de estudantes imigrantes, cartas e autobiografias de professores imigrantes, entre outras fontes, como os imigrantes da época, a exemplo dos alemães e japoneses, vivenciavam a experiência educacional de forma transnacional, porém com fortes tensões políticas que atuavam sobre suas expressões culturais:

Nos dois cadernos, há partes escritas em português, outras em alemão; assim, considerando que a pressão do Estado brasileiro, e, de modo especial, do governo paulista, sobre a educação dos estrangeiros manifestou-se mais claramente só a partir da Primeira Guerra Mundial, podemos supor que os alemães de Friburgo tentavam, desde pelo menos o final do século XIX, desenvolver formas de integração à sociedade brasileira. A presença de lições de gramática portuguesa indica a preocupação com o aprendizado dessa língua, fundamental para seu relacionamento com a sociedade mais ampla; nessa direção, também se observa a presença de poesias e contos brasileiros, assim como a preocupação com que os alunos aprendessem a pensar e a problematizar nas duas línguas. A presença da cultura alemã evidencia-se por meio da gramática, da literatura, da geografia, da história e dos valores religiosos fortemente presentes nos dois cadernos. Entretanto, a prova de 1938 é toda ela laudatória da nação brasileira, não contento nenhuma palavra em alemão. (DEMARTINI, 2018, p. 57).

Em outros relatos apresentados pela pesquisadora, vemos como os alunos e professores se posicionavam como autores de um processo educacional em conflitos, assim como precisavam ser protagonistas das criações das escolas para que tivessem acesso à educação e mantivessem laços culturais, como em áreas rurais que não tinha escola. Dessa forma, eles se demonstravam agentes de seus próprios processos educativos tendo em vista os embates com a questão nacional.

Nesse contexto, Demartini (2004, p. 221) também lembra que “as escolas ligadas a cada grupo não eram homogêneas, mas construídas conforme as possibilidades de cada um, os recursos materiais e humanos disponíveis, a maior ou menor proximidade de escolas públicas”. Assim, havia diferenças marcantes entre as escolas e as demandas, mesmo para imigrantes da mesma origem.

Já nos direcionando para o segundo momento, Waldman (2015) lembra que foi a partir da Primeira Guerra Mundial que o Estado brasileiro iniciou sua política de nacionalização e, por consequência, limitações nas atividades escolares dos imigrantes foram implementadas:

A Lei n. 1.579, de 17 de dezembro de 1917, a título de exemplo, introduziu no sistema de ensino primário privado a exigência de ser a língua portuguesa adotada na escola e a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de português, geografia e história do Brasil, as quais deveriam ser ministradas por professores de nacionalidade brasileira. (WALDMAN, 2015, p. 216)

Até então as escolas de imigrantes funcionavam ainda dentro dos limites impostos. Kreutz caracterizou este momento como um processo de nacionalização preventiva, uma vez que o governo passou a abrir “escolas públicas perto das étnicas, sem impedir, porém, o funcionamento destas” (KREUTZ, 2000, p. 161).

Há uma estimativa de que na década de 1930 o Brasil possuía cerca de 2.500 escolas étnicas (KREUTZ, 2010). Sendo que “O Brasil foi o país com maior número de escolas étnicas na América” (KREUTZ, 2000, p. 161). Mas após os primeiros anos desta década, a política de nacionalização se intensificou e a liberdade das escolas de imigrantes se limitou.

A partir de 1937 ocorreu o período de nacionalização compulsória, que através de uma série de decretos, extinguiu essas escolas ou as transformou em escolas públicas. Como exemplo se destaca o Decreto n. 406, de 4 de maio de 1938²⁹, que definia que todas as escolas, sejam elas oficiais ou particulares, deveriam ser regidas por brasileiros natos. Se dispunha também que o ensino de língua estrangeira era proibido para menores de 14 anos.

Nesse período de 1937 a 1945, “a educação escolar foi estrategicamente utilizada pelo governo com o escopo de eliminar focos considerados contrários à ideologia getulista” (SANTOS, 2006, p. 2). Seyferth (1999) aponta que nesse período o Exército teve uma participação especial no estímulo ao patriotismo, utilizando do civismo como um instrumento de assimilação e formação de uma “consciência nacional”. Repressões das manifestações étnicas e o controle do uso das línguas estrangeiras foram efetivados, a fim de instituir os “sentimentos de brasilidade”. Havia-se a ideia de que “a solução para o ‘problema migratório’ estava na assimilação de todos esses alienígenas que aspiravam à endogamia” (SEYFERTH, 1999, p. 207).

O impacto foi fortemente sentido nas escolas de imigrantes na região sul, uma vez que eram vistas como uma ameaça, o que reforçou a tensão que havia entre a cidadania nacional e as identidades étnicas. Como lembra Campos (2008, p. 193) no âmbito de Santa Catarina,

os discursos e práticas do Estado Novo deixam ver uma situação escolar presente na realidade catarinense desde o início do século, que foi a proliferação de uma rede escolar autônoma controlada pela população de origem estrangeira, descendente dos que se fixaram em Santa Catarina no século XIX e início do século XX. A situação do isolamento aliada à falta de iniciativa do governo do Estado em relação à escolarização dos núcleos populacionais levaram os imigrantes a organizarem suas próprias escolas. [...] A nacionalidade brasileira, conforme tais discursos, era praticamente ignorada por essas comunidades que passaram a só aceitar professores

²⁹ Decreto-Lei n. 406, de 4 de maio de 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2021.

de origem germânica ou italiana capazes de proporcionar um ensino voltado para a conservação da língua e costumes de nação de origem.

Para resumir este período, Waldman (2015, p. 217) observa que

Se o encorajamento e apoio às iniciativas dos imigrantes na criação de escolas, por parte do Estado brasileiro, a princípio, pareceu ser a solução para a demanda de inclusão dessa população nas escolas, em período posterior, a existência das mesmas foi permitida, mas gradualmente controlada com a imposição de um crescente número de limitações que culminaram com a sua supressão.

Foi a partir dessas medidas, então, que se constituiu o terceiro momento, quando o processo de inclusão da população imigrante ao sistema de ensino nacional passa a ser uma preocupação na agenda política do Estado brasileiro (WALDMAN, 2015).

Adentrando ao quarto momento, Waldman (2015) analisa as incidências do Estatuto do Estrangeiro, instituído pelo Decreto-lei n. 941/69 que estava em vigor até ser promulgado um novo Estatuto pela Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980. Sobre educação, “o estatuto determina que a matrícula em estabelecimento de ensino é permitida, mas está condicionada às restrições estabelecidas pelo próprio estatuto e por seu regulamento” (WALDMAN, 2015, p. 220), isto é, a matrícula estava condicionada ao registro ou cadastro do estrangeiro no Brasil, uma vez que o Estatuto tinha um caráter de preservação nacional, visando proibir a imigração “clandestina”. Ao mesmo tempo que a falta de registro no Brasil sujeitava o estrangeiro à multa, os estabelecimentos de ensino que realizavam a matrícula sem apresentação do registro também recebiam multa. No entanto, a autora destaca que esse Estatuto foi bastante criticado, principalmente por seus descompassos com a Constituição Federal de 1988 que reconhece o direito à educação para todos, logo, sem diferenciação para as pessoas migrantes.

Pela legislação brasileira, os artigos 5º e 6º da Constituição Federal afirmam que a educação, além de um direito fundamental de todos, é um direito social constitucionalmente reconhecido.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

O artigo 205 também menciona que a educação deve ser promovida com a colaboração da sociedade, com o objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania. No artigo 206 se apresentam os princípios de ensino, sendo alguns: “I

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988).

Associado a isso, importante mencionar a contribuição da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, que considera no artigo 28 que os Estados partes, ao reconhecer o direito da criança à educação, devem adotar medidas para que possam exercer esse direito de forma progressiva e em igualdade de condições. Foi nesse momento também que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado dois anos depois da Constituição Federal, passou a reforçar dos artigos 53 ao 59 o direito à educação pela igualdade de condições de acesso e permanência, bem como evidencia o direito ao respeito de valores culturais, artístico e históricos dos próprios contextos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também prevê nos artigos 2 e 3 estes direitos (BRASIL, 1996).

Em nível de abrangência estadual de Santa Catarina, a Portaria nº 3030 (SANTA CATARINA, 2016) regulamenta os procedimentos referentes à matrícula e aproveitamento de estudo de estudantes transferidos do exterior na rede Estadual de ensino. Podemos destacar desse documento dois aspectos pertinentes: por um lado, as documentações exigidas e por outro, as estratégias de ensino-aprendizado que as escolas são incentivadas a efetuar. No documento se indica que para realizar a matrícula de estudantes vindos do exterior é preciso analisar cada caso, mas fica assegurado a matrícula em qualquer ano da Educação Básica e em qualquer tempo. No artigo 2º é ressaltado que os estudantes nascidos no exterior devem apresentar algum comprovante de permanência “legal” no país. Além disso, o artigo 4º aponta que o estudante estrangeiro deve apresentar algum documento que identifique seu histórico escolar. Para isso, há certas exigências:

§1º No histórico escolar deverá constar carimbo consular ou a assinatura reconhecida das autoridades escolares com aposição de APOSTILLE, desde que o país de origem tenha ratificado a Convenção de Haia de 1961.

§2º Estão dispensados da exigência anterior, os documentos oriundos da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai, por força do Decreto 6.729/2009, e da França, em razão do Decreto nº 3.598/2000.

§3º O histórico escolar, quando redigido em língua estrangeira, deverá ser traduzido por oficial juramentado, exceto quando se tratar de documentos em Língua Espanhola provenientes dos países da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai, por força do Decreto 6.729/2009.

§4º Quando o estudante solicitar matrícula no ensino médio, este deve apresentar equivalência do histórico escolar de conclusão do ensino fundamental, obtida junto à Secretaria de Estado da Educação (SED), conforme disposto na Resolução CEE/SC nº 052, de 12 de julho de 2016. (SANTA CATARINA, 2016, p.11)

No artigo 5º há uma especificação para o estudante que se encontra na condição de refugiado. Essa está subsidiada pela Estatuto dos Refugiados, o qual reforça que a sua condição atípica de refugiado deve ser considerada quando houver a necessidade de apresentação de documentos emitidos em seus países de origem, assim o ingresso a instituições escolares de todos os níveis deve ser facilitado nesses contextos (BRASIL, 1997). Para esses, na ausência de documentos apontados no artigo 4º, a unidade escolar deve efetivar a matrícula através de:

- I - ato de classificação, por meio da avaliação dos conhecimentos anteriores, desde que o estudante tenha domínio da Língua Portuguesa, com o fim de posicioná-lo na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho;
- II - posicionamento por idade, destinado àqueles que não dominam a Língua Portuguesa, ficando a unidade escolar responsável por elaborar Plano Pedagógico para a aquisição dos conhecimentos básicos, principalmente do idioma nacional, necessários para o prosseguimento de estudos (SANTA CATARINA, 2016, p. 11).

Além de orientar a matrícula, é mencionado no artigo 6º que cabe à unidade escolar desenvolver estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem e incluir os estudantes, quando possível, em atividades e programas complementares que ampliem seu aprendizado. É proposto que todos os componentes curriculares contribuam com o aprendizado do idioma do país, bem como utilizem materiais adaptados ao nível de compreensão do português. É enfatizado que o atendimento educacional deve ser livre de qualquer distinção ou preconceito.

Para finalizar, é sinalado no artigo 7º que compete às Gerências de Educação e à Coordenadoria de Educação da Grande Florianópolis orientar e supervisionar o atendimento educacional aos estudantes estrangeiros. E no 8º, se enfatiza que os dispositivos da Portaria devem fazer parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Nos direcionando para o quinto momento do percurso de acesso à educação para imigrantes no Brasil, que leva em conta a Lei de Migração já mencionada (BRASIL, 2017), vale comentar alguns aspectos desta Portaria. Um primeiro ponto é a questão da terminologia “estrangeiro” e “legal” empregada no texto. Este documento foi realizado quando o antigo Estatuto do Estrangeiro estava ainda em vigor, em 2016. Com a nova Lei de Migração, o termo imigrante se torna protagonista para se referir a uma pessoa nacional de outro país que resida temporária ou definitivamente no Brasil. Assim, caberia aqui uma reformulação do termo de forma a não direcionar a concepção do estudante em condição de imigração como negativo.

Outro ponto a refletir, é o direcionamento de alternativas para matrículas sem histórico escolar apenas para estudantes em condição de refúgio. Isso pode ser uma contradição e gerar impasses para outros estudantes. Pois, há outros estudantes imigrantes que chegam sem documentos, mas não necessariamente são considerados oficialmente refugiados, uma vez que podem estar no Brasil com visto humanitário, como tem sido o caso de haitianos, ou por outras formas de autorização de residência. Sendo assim, caberia uma atualização dessa Portaria buscando contemplar amplamente as necessidades e demandas que surgem com os novos fluxos migratórios no estado de Santa Catarina.

Complementando, então, a análise feita por Waldman (2015), chegamos ao período contemporâneo, o qual continua a se configurar pelos desafios do acesso à educação de imigrantes recentes, associado à chegada de diferentes contextos de fluxos migratórios, porém com uma legislação com certos avanços que os rege.

No que tange a educação, a Lei de Migração garante no inciso XI do artigo 3º o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”. Apesar de não mencionar a palavra escola e nem explicitar como este direito deva ser realizado, no inciso X do artigo 4º garante o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017).

Mesmo com todo esse respaldo jurídico, no cotidiano escolar vemos ainda com frequência os questionamentos: É possível fazer a matrícula de qualquer criança, mesmo sem documentos? Mas que documentos são necessários? Em qual ano inserir? E se a criança ainda não souber falar português?

Quando se trata de legislações *versus* realidade, sabemos que sempre há controvérsias e tensões. Em pesquisas recentes, Norões (2016) destacou que muitas vezes a perspectiva de exigência de documentos regulares no ato da matrícula, reforça o impasse contraditório com os ideais dos direitos à educação, demonstrando ainda resquícios de um ideário de controle e seleção baseados no antigo Estatuto (WALDMAN, 2012). Estar em condição não regular em um determinado país significa viver sob o constante riscos, no entanto, lembra Magalhães (2012, p. 49) "o fato de lá estar não tira, do indivíduo ou do grupo, direitos fundamentais inerentes à condição humana, e entre eles os direitos educativos”.

Como lembram Magalhães e Schilling (2012, p. 60):

É fato que a educação está disponível, no sentido de que há escolas e há legislação que permite que a matrícula seja efetuada seja qual for o status da pessoa no país.

Porém, a distância entre o que está garantido legalmente e o que se manifesta no cotidiano é um desafio em todos os campos dos Direitos Humanos.

Ressalta-se, por fim, que o acesso à escola através da matrícula é apenas uma das barreiras a ser enfrentadas, não sendo, portanto, o único elemento que satisfaça a garantia do direito à educação. Pois, há uma série de fatores que precisam ser considerados no processo de inserção escolar.

Assim, além de reconhecer seus direitos, cabe também saber: quem são? De onde vêm estes sujeitos migrantes? E como eles vêm desenhando o contexto escolar local?

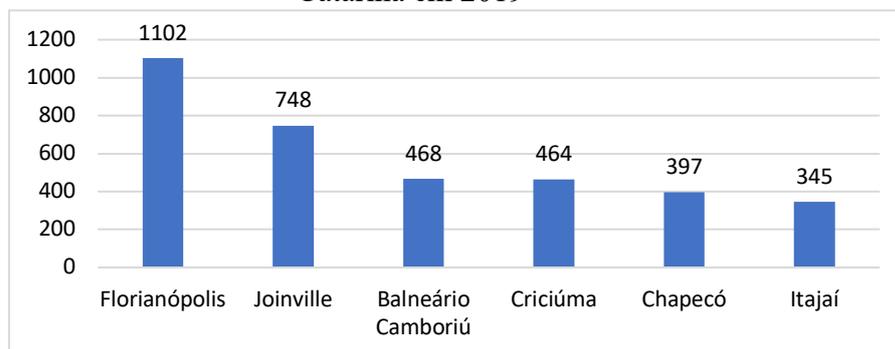
3.2 TODOS OS CONTINENTES ESTÃO AQUI: CARTOGRAFIA DAS MATRÍCULAS DE IMIGRANTES NAS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS/SC

Dados do Censo Escolar (INEP/MEC) apontam que entre 2008 e 2016 houve um aumento de 112% no número de matrícula de imigrantes no Brasil. Em 2016, foram registradas mais de 72.000 matrículas, a maioria em rede pública de ensino. São Paulo é o estado que lidera com 34,5% de todas as matrículas de imigrantes do país (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

Em 2019, foram registradas em Santa Catarina 7.738 matrículas de outras nacionalidades além da brasileira, um aumento de 1.568 em comparação a 2018. As principais cidades de recepção são Florianópolis, Joinville, Balneário Camboriú, Chapecó e Itajaí³⁰ (FIGURA 7). Em relação ao total de matrículas no estado no ano de 2019, essa quantia equivale a uma média de 0,48% (BRASIL, 2020).

³⁰ Dados do Educacenso 2018, compartilhados pela Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

Figura 7 – Principais municípios receptores de estudantes de outras nacionalidades em Santa Catarina em 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados de 2019 da Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

Para esta pesquisa, o foco de análise será na capital catarinense, Florianópolis, que contou em 2019 com 1102 estudantes, distribuídos em escolas municipais, estaduais, federais e privadas, oriundos de mais de 57 países. O número representa um aumento de 104 estudantes em relação a 2018³¹. Dentre esses estudantes da educação básica, 1007 tem idade igual ou menor a 18 anos. Apesar do foco da pesquisa ser nos jovens com menos de 18 anos, para a apresentação dos dados a seguir, se optou por apresentar por completo as idades para se ter um panorama íntegro da educação básica, o que inclui as etapas da educação infantil, ensino fundamental, médio e a modalidade de Educação de Jovens Adultos (EJA).

A partir dos dados brutos fornecidos pela Secretaria de Educação, contendo país de origem, quantidade de alunos com a mesma idade, nacionalidade e tipo de escola (pública/privada), foram feitas análises relacionando estes indicativos, tendo como ponto de partida o agrupamento por continente de origem. A escolha desta divisão teve por objetivo desenhar uma geografia dos estudantes de nacionalidades diversas nas escolas em Florianópolis, a qual nos dá pistas sobre as características da migração infanto-juvenil no âmbito local, que ainda carece de pesquisas e informação.

Ao longo de três anos, tenho solicitado estes dados, para fins de pesquisa, diretamente ao setor de estatísticas da secretaria de estado da educação. Estas informações são ainda de raro conhecimento e assim pouco valorizadas, por isso acredito que a sua análise aprofundada poderia ser um potente subsídio para a proposição de políticas públicas para a educação com migrantes. No entanto, como já observava Norões (2016), os dados das matrículas cruzados

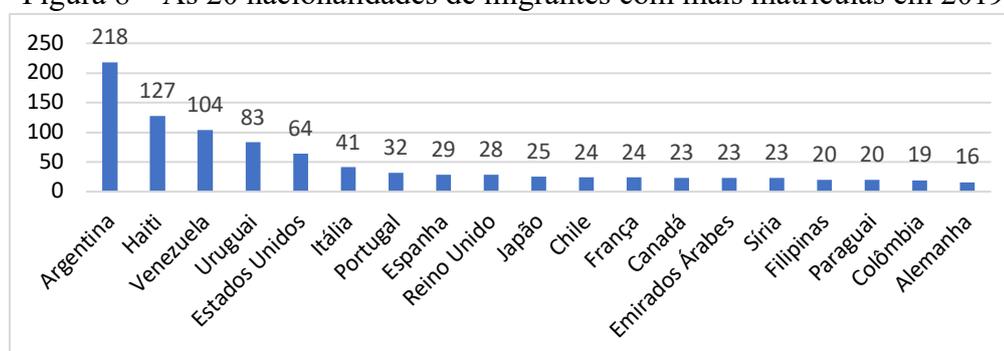
³¹ Dados do Educacenso 2018, compartilhados pela Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

com nacionalidade são ainda apresentados de forma imprecisa justamente por ainda não considerarem como centrais na formulação das políticas educacionais.

3.2.1 Matrículas e fluxos migratórios de 2016 a 2019

No ano de 2019, as nacionalidades que mais possuíam estudantes nas escolas de Florianópolis, desconsiderando nesse momento os estudantes de nacionalidade brasileira, eram a argentina, haitiana, venezuelana, uruguaia e estadunidense (FIGURA 8).

Figura 8 – As 20 nacionalidades de migrantes com mais matrículas em 2019



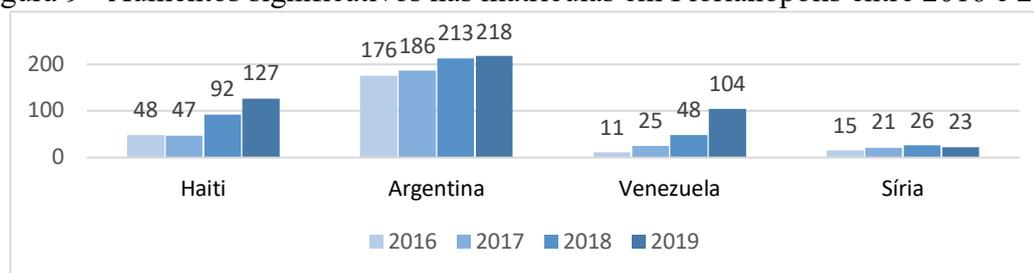
Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados de 2019 da Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

Até chegar na configuração posta em 2019, o cenário migratório nas escolas passou por uma significativa movimentação de fluxos dos últimos anos. É, assim, interessante perceber as intersecções dos fluxos migratórios apresentados no capítulo anterior e a influência direta nas escolas.

Podemos ver na Figura 9, como de 2016 a 2019³² o número de haitianos, argentinos, venezuelanos e sírios se movimentaram.

³² Matrículas de 2016 e de 2017 podem ser vistos respectivamente com mais detalhe em Curci (2017; 2019).

Figura 9 - Aumentos significativos nas matrículas em Florianópolis entre 2016 e 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados de 2016, 2017, 2018 e 2019 da Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

Apesar de ouvirmos falar nos últimos anos especialmente do fluxo de haitianos, sírios e mais recentemente de venezuelanos, muitas vezes atrelados a uma ideia alarmada de “invasão”, são os argentinos que ainda predominam nas escolas em Florianópolis. Decorrente de uma migração intracontinental, os argentinos que de início vinham prioritariamente como turistas, retornaram nos últimos anos para fixar moradia por aqui. O fluxo de argentinos também pode se relacionar a uma fuga de crises econômicas em períodos mais antigos, como na década de 90. Com o aumento de argentinos, a cidade já conta com uma concentração destes migrantes em determinados bairros, como Canasvieiras, no norte da ilha. Por esses bairros é bastante comum encontrar comércios pertencentes aos argentinos, assim como ouvir espanhol pelas ruas (ASSIS *et al*, 2018).

Na sequência, temos um número significativo de matrículas de haitianos, que como podemos observar no gráfico, dobrou de um ano para outro. Os haitianos representam um grupo migratório que rompeu com os fluxos tradicionais recebidos no estado. E com as redes que aqui vêm se criando, associado às autorizações de residência e à instabilidade política do Haiti, as pessoas continuam chegando.

Outro país que se tornou destaque nas matrículas foi a Venezuela. Segundo dados do INEP (2017) os venezuelanos já estão entre os 10 principais grupos de estudantes imigrantes na rede de ensino do Brasil, ficando atrás de Bolívia, EUA, Portugal, Haiti, Paraguai, Japão, Argentina, Espanha e Itália. O estado de Roraima, por fazer fronteira diretamente com a Venezuela, é o que tem recebido o maior número. Em dois anos, aumentou em 400% o total de venezuelanos nas escolas deste estado (FAGUNDES, 2018). Em Florianópolis, de 2016 a 2019 o número de venezuelanos aumentou aproximadamente 900%. Este cenário reflete um contexto já mencionado, que inclui os incentivos do Governo Federal para os processos de interiorização de venezuelanos no país.

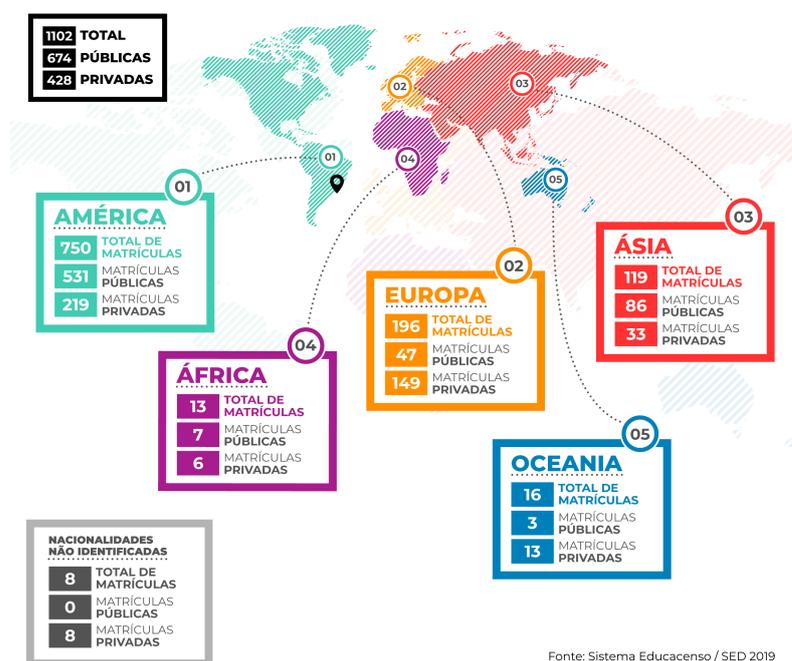
Além destes, os sírios apresentaram um leve aumento de 2017 para 2018, mas diminuiu de 2018 para 2019. Apesar da Síria vir sendo um dos países que mais geram refugiados no mundo, o número de estudantes na cidade é pequeno, em comparação a outras nacionalidades.

3.2.2 Matrículas de 2019 por continente

Do total de matrículas de 2019, o maior número era de estudantes vindos do continente americano e na sequência do continente europeu, asiático, africano e oceânico. Desses, 674 estão nas escolas públicas, o que é a maioria, e 428 nas privadas.

Podemos observar no mapa da Figura 10 uma cartografia diferenciada quando se correlaciona o continente de origem e o tipo de escola que os estudantes frequentam. Do continente americano, asiático e africano a maioria está nas escolas públicas e do continente europeu e oceânico estão nas privadas.

Figura 10 – Matrículas de estudantes migrantes por continente de origem em Florianópolis em 2019



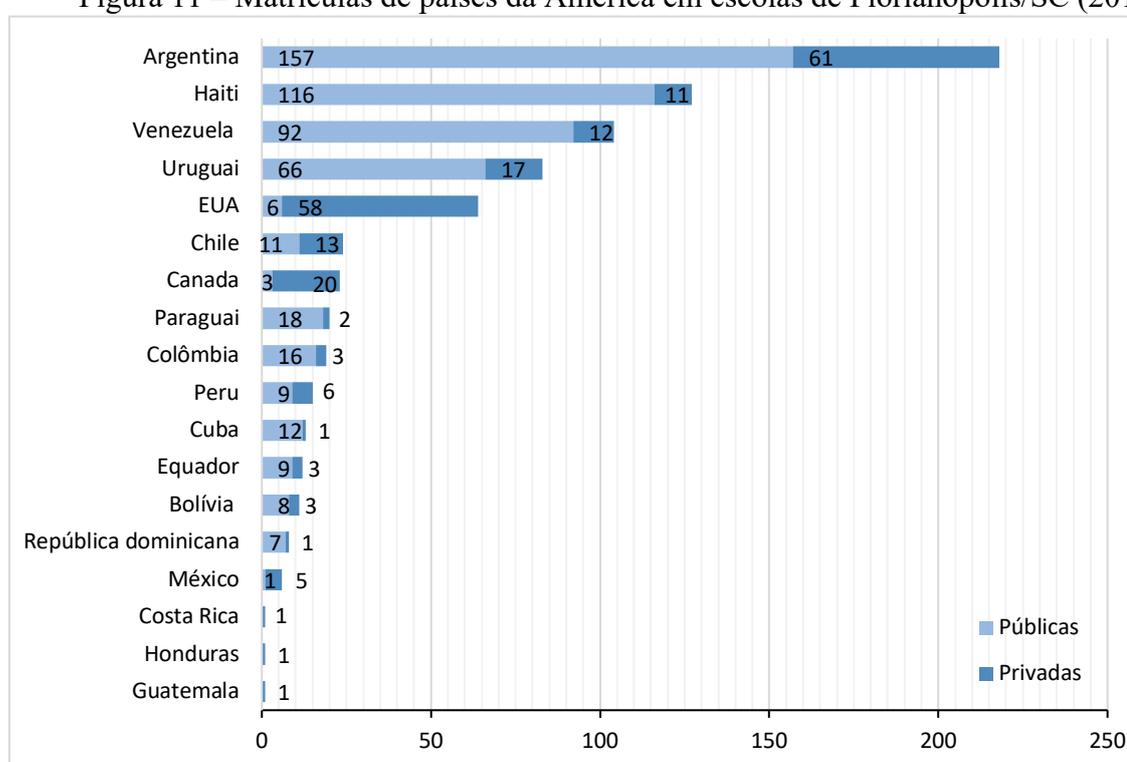
Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados de 2019 da Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

Os oriundos do continente americano são os que contam com mais estudantes. Além de podermos associar às facilidades geográficas de migrar entre países fronteiriços, pela

proximidade e pela possibilidade de chegada por terra, a existência de acordos de residência entre países do MERCOSUL e outros países associados é também uma condicionante. Os fluxos recentes que emergem de outras situações já mencionadas no capítulo anterior, também contribuem.

Se analisarmos em separado os países do continente americano, podemos notar as diferenciações nas relações entre país e tipos de escola. Dos países localizados na América do Norte, como Estados Unidos e Canadá a maioria se encontra nas escolas privadas. Já os da América Central e do Sul, como Argentina, Haiti e Venezuela a maioria está nas públicas (FIGURA 11)

Figura 11 – Matrículas de países da América em escolas de Florianópolis/SC (2019)

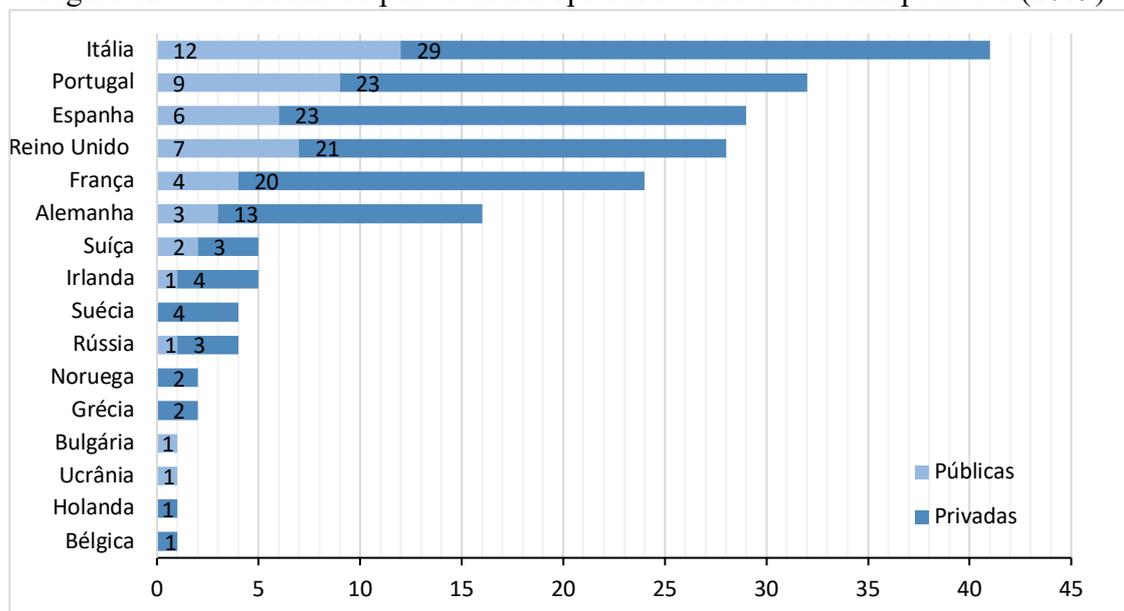


Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados de 2019 da Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

Dos oriundos do continente europeu a maioria está matriculado em escolas privadas (FIGURA 12). Desses, os países com mais estudantes matriculados são: Itália e Portugal, países que em outros períodos históricos do Brasil já predominavam entre os grupos migratórios no país. Para uma análise mais efetiva, da caracterização destes fluxos mais atuais, carece-se de dados mais aprofundados, mas por uma hipótese, pode-se associar estes fluxos às relações

históricas das famílias com estes países, que emigram para lá e retornam na sequência com filhos nascidos por lá. Ou mesmo, podem ser jovens inseridos em famílias que vem para a cidade a trabalho ou para fins de intercâmbio.

Figura 12 – Matrículas de países da Europa em escolas de Florianópolis/SC (2019)

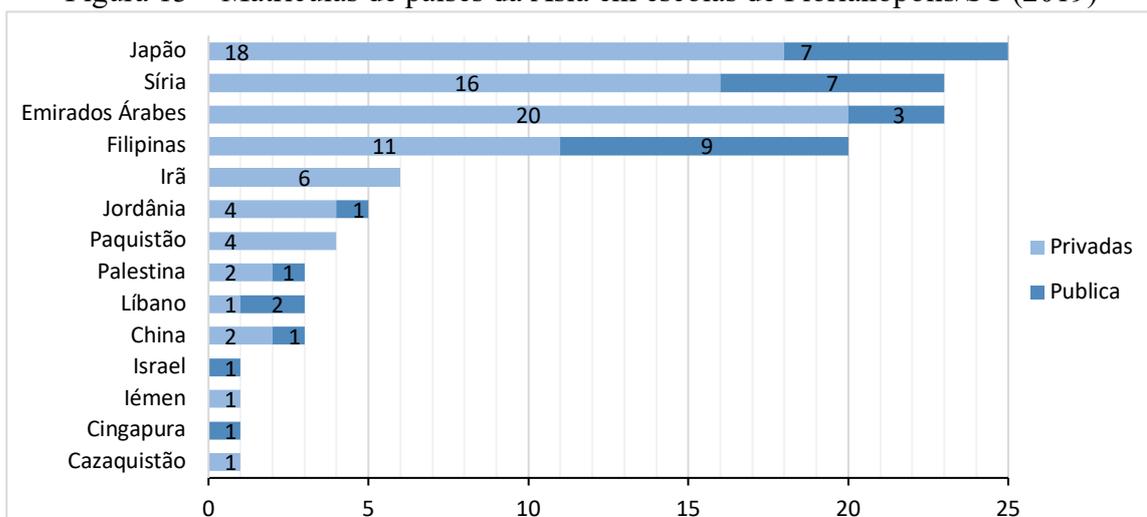


Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados de 2019 da Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

No contexto do continente asiático (FIGURA 13), a maioria está em escolas públicas. Em primeiro lugar está o Japão, na sequência Síria e Emirados Árabes. O Japão possui historicamente relação com o Brasil. A imigração em massa que gerou a colonização de numerosas cidades, bem como a efetivação de termos de coirmandade entre cidades, inclusive em Santa Catarina, continua a incentivar o vínculo entre as nações³³. Os imigrantes e descendentes de japoneses no Brasil formam a maior comunidade fora do Japão. Já os sírios possuem suas presenças em destaque relacionadas atualmente, sobretudo, ao contexto de refúgio, já descrito anteriormente.

³³ Japoneses comemoram aniversário de relações diplomáticas em Santa Catarina. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/index.php/noticias/temas/desenvolvimento-social/japoneses-comemoram-aniversario-de-relacoes-diplomaticas-em-santa-catarina>. Acesso em: 20 nov. 2020.

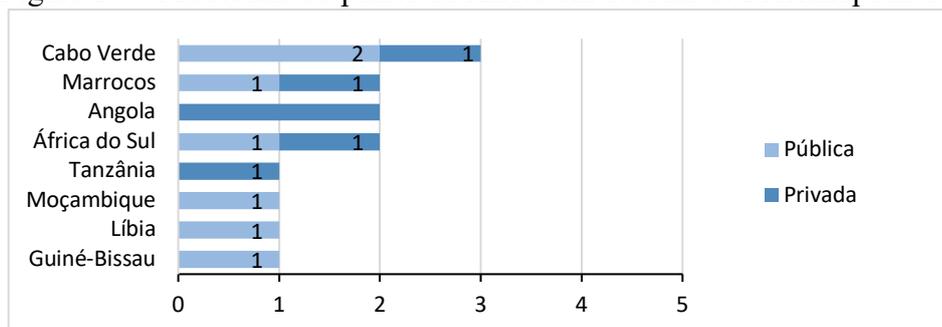
Figura 13 – Matrículas de países da Ásia em escolas de Florianópolis/SC (2019)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados de 2019 da Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

Com a maioria em escolas públicas, apenas oito países do continente africano estão presentes nas escolas. Sendo África do Sul o país com mais estudantes (FIGURA 14). É interessante destacar que apesar da região estar recebendo nos últimos anos migrantes de outros países africanos como Senegal, Gana, Congo (ASSIS *et al*, 2018; GAIRF, 2015) esses podem não estar aparecendo tanto nas estatísticas das matrículas por terem um perfil migratório principalmente de adultos ou mesmo porque os filhos podem já estar nascendo no Brasil.

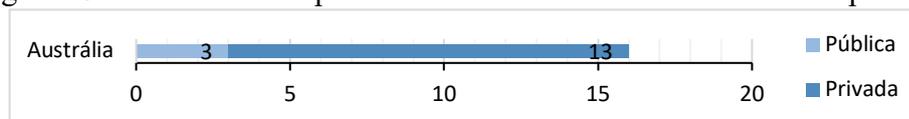
Figura 14 – Matrículas de países da África em escolas de Florianópolis/SC (2019)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados de 2019 da Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

E por fim, da Oceania consta apenas a Austrália, com a maioria em privadas (FIGURA 15).

Figura 15 – Matrículas de países da Oceania em escolas de Florianópolis/SC (2019)



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados de 2019 da Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação.

Os dados apresentados, que indicam ligações entre o país de origem e o tipo de escola, mostram indícios dos efeitos de um mundo econômico e socialmente desigual. Estes resultados reafirmam que apesar de recebermos fluxos vindos de todas as partes do mundo, as características socioeconômicas dos continentes, e mais especificamente dos países, são refletidas nos ambientes escolares e, por consequência, nas experiências que terão com a educação. As nacionalidades se espacializam desigualmente entre as diferentes escolas da cidade. Por hipótese, podemos indicar que os grupos de imigrantes historicamente com melhores condições socioeconômicas continuam a estar concentrados nas escolas privadas e os com menos nas públicas.

É importante evidenciar que não se pretende aqui fazer uma distinção dicotômica entre escolas públicas e privadas, mas sim promover uma reflexão de como as diferenças existentes nos sistemas que estruturam essas escolas podem influenciar em aspectos da formação escolar dos jovens. Há, inclusive, estudos que apontam como muitos grupos de migrantes oriundos de países considerados da periferia do mundo, se instalam em bairros menos abastados e assim estudam em escolas também precarizadas (UNESCO, 2019), o que contribui para reproduzir a situação de vulnerabilidade.

Com essa cartografia das matrículas, reforça-se a necessidade de considerar a categoria "criança migrante" ou "jovem migrante" sempre a partir de sua pluralidade. Suas trajetórias e experiências, ao mesmo tempo que convergem em certa medida pelo fato de migrar, podem se divergir nas vivências diárias.

Essas relações postas entre o acesso à educação e contextos migratórios não pretendem esgotar os significados das migrações envoltas no contexto escolar. Pelo contrário, se pretende continuar ampliando estas noções ao nos aproximarmos das experiências escolares narradas pelos próprios protagonistas destes movimentos nas escolas que desvendam outras camadas.

Com isso, surge o próximo questionamento: o que acontece quando estas pessoas de nacionalidades diversas se encontram nas rotinas e espaços da escola?

3.3 A(S) CULTURA(S) ESCOLAR(ES) E A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO COM MIGRANTES

“– Voltem pra casa! – gritavam para a gente na rua. – Por que estão aqui?
As crianças insultavam a mim e a meus irmãos na escola.
Chegavam a jogar pedras, gritando:
– Aqui não é o seu lugar!
O problema era que não tínhamos outro lugar aonde ir.”
(Longe de Casa: minha jornada e histórias de refugiadas pelo mundo, Malala Yousafzai)

3.3.1 Educação Intercultural e em Direitos Humanos

Pensar em uma educação e em uma estrutura escolar que nos eduque a viver juntos por meio das diferenças, é ainda uma questão contemporânea. Para lidar com a “diversidade” na escola, que resulta em problemáticas que estão sendo aqui discutidas, podemos explorar alguns conceitos que auxiliam a perceber as diferentes perspectivas e direcionamentos para estas situações.

O relatório sobre educação de migrantes da UNESCO (2019) observa que os países utilizam diferentes abordagens para tratar do que chamam de diversidades nos sistemas educacionais, como a abordagem da assimilação, do multiculturalismo e do interculturalismo ou interculturalidade. Segundo o documento, a perspectiva assimilacionista pode ser prejudicial para as identidades de pessoas migrantes. Já a interculturalidade pode auxiliar os estudantes a aprender não apenas sobre as diferentes culturas, mas também compreender como as barreiras estruturais existentes perpetuam as desigualdades.

No livro “Diferentes, desiguais e desconectados” Canclini (2015, p. 17) compara o multiculturalismo com a interculturalidade e define:

Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

Já a pesquisadora Candau (2008) diferencia o termo multiculturalismo em três posições: a assimilacionista, que tende a integrar a todos na cultura hegemônica, a diferencialista, que enfatiza o reconhecimento da diferença como uma forma de manter as matrizes culturais de base, e a interativa, que seria a interculturalidade, que tem o objetivo de articular igualdade e

diferença. Sacavino (2014, p. 3) lembra que “igualdade e diferença não podem ser vistas como polos que se contrapõem e sim como polos que se exigem mutuamente”. Na pesquisa, abarcaremos a abordagem intercultural.

A pesquisadora Walsh (2009) enfatiza que a proposta intercultural precisa ser crítica, sendo essa uma construção a partir dos grupos que historicamente sofrem com a submissão e subalternização. Essa é também um projeto político e com isso pode ocorrer uma aliança com grupos que, da mesma forma, procuram alternativas à globalização neoliberal e à lógica ocidental. Assim, a interculturalidade crítica é mais do que um projeto étnico, ou um projeto da diferença por si só, ela é um projeto de vida.

Mas o que seria, então, uma educação intercultural? Quais são seus aspectos e seus desafios? De que forma contribui para a formação dos sujeitos?

Para responder essas questões, primeiramente é preciso salientar que definir cultura é complexo e exige diferentes pontos de vista. A cultura é um conjunto de práticas, saberes, atitudes, que toda pessoa humana se baseia no desenvolvimento da sua vida. É uma concepção que não é fixa, que não tem fronteiras exatamente definidas. Como argumenta Besalú (2011, p. 47, tradução nossa):

ninguém pertence a nenhuma cultura, é a cultura que pertence às pessoas, e que podem usá-la e recriá-la da maneira que estimem oportuno ao longo de suas vidas, e é precisamente essa utilização que os fará semelhantes a outras pessoas e que estabelecerão diferenças com outras³⁴.

A educação na perspectiva intercultural busca promover o reconhecimento do “outro”, aquele que julgo diferente de mim por algum aspecto, e coloca em diálogo os diferentes grupos sociais e culturais. Essa perspectiva “está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule as políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52). É nesse sentido que os processos da interculturalidade na educação podem ser aliados para pensar uma educação com imigrantes.

Concepções da educação intercultural já têm sido incluídas em algumas iniciativas nas escolas. A título de exemplo, temos a escola de São de Paulo, Infante Dom Henrique que ficou conhecida por suas iniciativas de integração a população migrante. Dentre as ações propostas, está a formação de uma comissão formada por estudantes imigrantes, que tem como objetivo

³⁴ Tradução de: nadie pertenece a ninguna cultura, más bien es la cultura la que pertenece a las personas, que la pueden usar y recrear de la manera que estimen oportuno a lo largo de sus vidas, y es precisamente esa utilización la que les va a hacer semejantes a otras personas y la que va a establecer diferencias con otras. (BESALÚ, 2011, p. 47).

recepcionar e apresentar a escola para o recém-chegado, rodas de conversas entre a comunidade escolar, inserção de placas informativas em diferentes idiomas, ofertas de aulas de português para os estudantes e suas famílias e também de espanhol para quem desejar.

No entanto, promover a educação intercultural na prática, alinhada a uma perspectiva crítica e emancipatória, é ainda um desafio e para isso é importante enfrentar alguns dilemas. Candau (2008) destaca alguns: 1) **Necessidade de desconstrução**. É necessário encarar os preconceitos e discriminações presentes em todas as relações sociais que vivemos e questionar o etnocentrismo intrínsecos nas escolas e nas políticas educativas. 2) **Articulação entre igualdade e diferença**, a partir do reconhecimento das diferenças culturais e da afirmação do direito à educação de todos. 3) **Resgate dos processos de construção de identidades**, considerando as histórias de vida, de forma que elas possam ser compartilhadas, narradas e reconhecidas como parte do processo educacional. É interessante também reforçar os aspectos da hibridização cultural e suas novas identidades. 4) **Promover experiências de interação**. É essencial que haja oportunidades de envolvimento e de experimentação com diferentes modos de se viver e de se expressar. A autora alerta que não deve se tratar de momentos pontuais, mas sim de construir projetos com uma dinâmica sistemática de diálogo entre grupos. Outro aspecto a considerar é que haja um favorecimento de processos que visem o empoderamento, sobretudo dos sujeitos que historicamente têm menos poder e visibilidade na sociedade. Assim, é fundamental que haja uma formação para a cidadania de forma aberta e interativa, na qual as assimetrias de poder e os conflitos sejam trabalhados.

Sobre as abordagens pedagógicas interculturais, Sacavino (2014) afirma que estas devem promover e questionar dois aspectos: o direito à produção e reconhecimento de saberes próprios e a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença, como já bem colocou Boaventura Santos (2018, p. 134) “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

Sacavino (2014) apresenta três abordagens que considera importante para “reinventar a escola”: a pedagogia da indignação, a pedagogia da memória e a pedagogia do empoderamento de grupos excluídos/discriminados. Destaca-se que quando crítica, a interculturalidade “possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a transformação” (SACAVINO, 2014, p. 11).

O pesquisador espanhol Besalú (2013) aponta seis aspectos que a escola deve considerar para se aproximar de uma educação intercultural e que nos auxiliam a vislumbrar ela

acontecendo: 1) A educação intercultural é um projeto de todo o centro educativo (deve estar visível em documentos institucionais, nos planos de formação de professores e nas decisões de organização). 2) É um projeto comunitário, envolve famílias, organizações, instituições da cidade. 3) É um projeto de êxito escolar, pessoal e social. Um dos principais objetivos deste tipo de educação é fomentar a autoestima entre os alunos. 4) É um projeto pedagógico que exige profissionalismo, saber fazer, técnica e método, recursos e materiais, exemplos e práticas. O ensinamento é centrado no aluno e atenta às diferenças individuais. 5) É um projeto cultural. Na medida que um sistema educativo decide “interculturalizar” o currículo, deve compreender que o conhecimento oficial é uma construção social associada à ideologia dominante. É preciso ter a consciência dos processos históricos de subordinação do outro considerado inferior, do etnocentrismo e da série de prejuízos ocasionados, para que então se pense na construção de uma nova base curricular. 6) Por fim, a educação intercultural é um projeto ético. É preciso lembrar que o espaço escolar é compartilhado por grupos de pessoas distintos por razão de classe, gênero, idade, orientação sexual, origem nacional, língua materna etc., e que muitos se desconhecem e constroem visões estereotipadas entre si. Aprender a viver junto é, então, um objetivo central.

Dito isso, para construirmos práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia, a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda pessoa, convoca-se um processo contínuo de desconstrução dos aspectos configuradores da cultura escolar vigente (CANDAUI, 2012).

Com base nas suas experiências como uma professora negra nos Estados Unidos bell hooks, no livro “Ensinando a transgredir”, manifesta que “A aceitação da descentralização global do Ocidente e a adoção do multiculturalismo, obriga os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê?” (HOOKS, 2017, p. 57). O contexto multicultural na sala de aula pode indicar para os professores e estudantes novas epistemologias, diferentes maneiras de se organizar o conhecimento. E, nesse sentido, obriga também a “todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito” (HOOKS, 2017, p. 63).

Indo na contramão de um posicionamento comum de professores, que proíbem falar outras línguas, inclusive incentivando que os pais também não falem em casa outro idioma além da língua do país de moradia, bell hooks conta que incentiva seus estudantes falantes de outras línguas a falarem além do inglês em sala de aula. Diante dessas situações, hooks estimula

pedagogicamente seus estudantes a conceber esse espaço como um aprendizado de frente a um momento em que não se compreende o que alguém diz, propondo que se possa aprender não somente com espaços de fala, mas também com espaços de silêncio (HOOKS, 2017).

Esse espaço proporciona não somente a oportunidade de ouvir sem “dominar”, sem ter a propriedade da fala nem tomar posse dela pela interpretação, mas também a experiência de ouvir palavras não inglesas. Essas lições parecem particularmente cruciais numa sociedade multicultural onde ainda vigora a supremacia branca, que usa o inglês como padrão como arma para silenciar e censurar. (HOOKS, 2017, p. 230)

Em conjunto da ótica intercultural, Sacavino (2020) destaca que a perspectiva da Educação em Direitos Humanos “nos parece fundamental em contextos como o nosso que historicamente construíram suas sociedades afirmadas na exclusão do diferente.” (SACAVINO, 2020, p. 15).

Tendo em vista que muitas das populações migrantes têm seus direitos violados em todas as etapas dos seus processos migratórios, incluindo a inserção em uma nova escola, as propostas da Educação em Direitos Humanos nos dão algumas indicações de como podemos buscar construir uma sociedade que incorpore nas suas atitudes os princípios da igualdade e não discriminação.

O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2006, p. 1) a define como

um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana.

O Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH) resume que a Educação em Direitos Humanos

abrange a educação sobre os direitos humanos, que envolve o conhecimento desses direitos; a educação por meio dos direitos humanos, que pressupõe que todo o processo educativo seja pautado com o respeito aos direitos humanos; e a educação para os direitos humanos, que visa a defesa dos mesmos. (IDDH, 2018, p. 7)

Esse horizonte de educação busca promover a transformação de valores e atitudes a partir da construção de hábitos e conhecimento, como uma espécie de um código moral que compreenda as relações da realidade social, a partir de um equilíbrio entre o local e o global a fim de se obter melhorias na qualidade de vida (LAPA F.; RODRIGUES, 2016). Os autores

destacam que “Os Direitos Humanos ingressam, nessa perspectiva educacional, muito mais como compromissos éticos – um código moral mínimo – da humanidade consigo mesma do que propriamente como direitos em sentido técnico.” (LAPA F.; RODRIGUES, 2016, p. 200). Assim, defende-se que a Educação em Direitos Humanos deve ser participativa, emancipatória, comunitária, criativa, crítica da realidade e conscientizadora. Para isso, o embasamento teórico e metodológico busca relacionar as diferentes dimensões do ser humano: a biológica, psicológica, cultural, social e afetiva.

No seu âmbito formal, a Educação em Direitos Humanos é considerada obrigatória em todos os níveis de ensino, vista como um tema transversal. Dessa forma, a educação em direitos humanos precisa ser vista como algo além de uma atividade específica, mas como parte integrante dos processos de educação. Assim, os sentidos da Educação em Direitos Humanos buscam colaborar no desenvolvimento de espaços em comum onde os seres humanos se façam sujeitos de direitos humanos (CARBONARI, 2015).

Para isso, Carbonari (2015, p. 16) reflete que se exige “enfrentar com firmeza o processo de formação do sujeito de modo que não se reverta em processo de opressão, de vitimização, de violação”. Com esse posicionamento, a educação em direitos humanos abre uma ação afirmativa do sujeito, mas também convoca a “necessidade de fazer a negação crítica de tudo o que impede esta possibilidade” (CARBONARI, 2015, p. 16).

No que se refere especificamente à população migrante, na introdução do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), é enfatizado as contradições e violências que ainda perpetuam no mundo. As barreiras e discriminações a imigrantes no mundo são exemplificadas para destacar que mesmo em sociedades historicamente “mais tolerantes” as violências estão presentes. Dentre as diferentes violações de direitos, são destacadas as intolerâncias étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade e de opção política.

Esse documento aborda cinco eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, Educação e Mídia. No eixo da educação básica, um dos seus princípios norteadores, é especialmente importante ao pensar na população migrante. O termo migrante em si não é mencionado, mas são contemplados especialmente pelo documento fazer alusão a fatores culturais, políticos e de nacionalidade:

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a

equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras). (BRASIL, 2007, p. 32).

Além da introdução, em todo o documento o termo “migrante” aparece apenas duas vezes. Uma está dentre as ações programáticas da educação não-formal:

9. incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas e ciganos, acampados e assentados, migrantes, refugiados, estrangeiros em situação irregular e coletividades atingidas pela construção de barragens, entre outras. (BRASIL, 2007, p. 45)

E a outra aparece nas ações programáticas da Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança:

12. promover a formação em direitos humanos para profissionais e técnicos(as) envolvidos(as) nas questões relacionadas com refugiados(as), migrantes nacionais, estrangeiros(as) e clandestinos(as), considerando a atenção às diferenças e o respeito aos direitos humanos, independentemente de origem ou nacionalidade. (BRASIL, 2007, p. 51)

O direcionamento do uso do termo migrante somente para a circunstância da educação não-formal e para o âmbito dos espaços que exigem a securitização e controle, parece ser sintomático para refletir sobre quais locais e situações ainda se prevalece uma maior associação e “preocupação” com a presença das pessoas migrantes.

Assim sendo, tendo em vista a existência de uma perspectiva obrigatória da Educação em Direitos Humanos, que deve estar presente na escola de forma transversal, como tem sido as vivências de estudantes imigrantes e que embates ainda se deparam no âmbito da interculturalidade?

3.3.2 Como acontecem e o que expressam os encontros interculturais na escola?

“No começo eu era discriminado pra caramba, ficava até no fundo da escola, no fundo da sala”, “eles me falavam: viu sua porcalhona. Você não tem nem dinheiro para se sustentar”, são algumas narrativas de jovens imigrantes bolivianos, que moram em São Paulo, e que aparecem em um minidocumentário intitulado: “Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo”³⁵.

³⁵ Documentário Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_26Wdm3XzCg. Acesso em: 13 jan. 2021.

Falas como estas partem de um contexto global repleto de contradições, discriminação, criminalização e controle de corpos em movimento, que contribui para que migrantes sejam hostilizados e marginalizados, quando têm suas nacionalidades atribuídas de forma pejorativa no imaginário coletivo. Como reflexo, essas situações também ocorrem nos espaços escolares uma vez que são ocupados por diferentes nacionalidades, classes sociais, etnias, religiões e histórias de vida. As escolas se configuram assim como territórios, no sentido de serem espaços de disputas de poder, em razão da série de embates que ali acontecem.

Em uma revisão da literatura³⁶ por estudos realizados no âmbito da educação básica e suas relações com migrantes de outro país, notou-se que a maioria das pesquisas abordam temas como: análises de conflitos, xenofobia, formação de professores, currículo intercultural, educação intercultural, relações sociais interculturais, escolas de fronteira, alfabetização, inserção linguística, escolas plurilíngues, construção de identidades, relação professor e família, inclusão e impactos psicológicos. Pode-se também perceber que há uma grande concentração das pesquisas com lócus em São Paulo, com crianças pequenas e com enfoque em estudantes de nacionalidade boliviana, síria e de alguns países africanos, o que nos aponta para a necessidade de se ampliar as pesquisas na região sul, em Santa Catarina, direcionadas para outras faixas etárias e outras nacionalidades.

Sabe-se, então, a princípio, que as experiências escolares cotidianas dos estudantes em situação de vida migrantes são frequentemente permeadas por dificuldades em vencer a discriminação e as ameaças, fazer amigos fora da comunidade de imigrantes, necessidade de aprimorar o português, embates com a falta de planejamento pedagógico adaptado, de políticas públicas direcionadas, de formação adequada para os professores e por uma restrita informação sobre os processos migratórios.

Além da barreira da comunicação, as crianças e jovens continuamente são hostilizadas por conta das diferenças culturais e da não contemplação de um padrão que é esperado pela escola. Como argumentado em pesquisas anteriores (CURCI, 2017), comentários excludentes do tipo: “*não entendem nada*”, “*são um problema para a escola*”, “*não deveriam estar aqui*”, “*não vamos mexer com eles*” são recorrentes para se direcionar a estes estudantes. Dependendo

³⁶ Foi feita uma revisão sistemática a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no banco de teses e dissertações da CAPES inserindo combinações de palavras-chaves como: “imigrantes”, “escola” e “narrativas”. Do período de 2014-2019. Da revisão foi desconsiderada as que tinham como foco migrações históricas e que não fossem no âmbito da educação. O foco de análise foi para pesquisas relacionada às migrações internacionais recentes, desenvolvidas em escolas públicas, e realizadas a partir de programas de pós-graduação em educação.

ainda da nacionalidade que carregam, podem ser piores ou mais bem recepcionados, e terem sua nacionalidade ainda mais mencionada do que seu próprio nome, pois será uma de suas características de destaque. Agregado está a aparência, o sotaque, o jeito de se comportar, a escrita do nome, a religião etc.

Sobre as representações sociais, Pires (2016, p. 63) lembra que os estereótipos propagados pela mídia,

acabam chegando antes que a singularidade do sujeito que entrou na sala de aula. Existe uma diversidade dentro da diversidade que é bem pouco explorada. Nesse sentido, as diferenças culturais também fazem parte do desafio dos alunos, principalmente se são oriundos de países menos “populares” no ranking da valorização de uma “hierarquia cultural” que não deveria existir.

A pesquisadora dá um exemplo das experiências divergentes conforme as representações sociais e nacionalidades:

a experiência de ser um aluno estrangeiro americano branco não vai ser a mesma de ser um aluno da África do Sul negro ou um aluno chileno indígena em uma escola brasileira. Assim como as experiências podem mudar se este aluno americano for negro, e o aluno da África do Sul e do Chile tiverem em seus traços físicos as marcas de seus descendentes ingleses ou espanhóis. (PIRES, 2016, p. 63)

Nesse sentido, vemos como as diferenças hierarquizadas entre as representações sociais podem despertar questões como: ser visto como uma inserção positiva por um lado, ou um “intruso”, um “problema” por outro. As vivências na escola andam junto das noções estreitas e estereotipadas de onde eles são originários. Pelos enquadramentos midiáticos, por exemplo, muitos países pobres e algumas culturas são excluídas de serem representadas, até mesmo dentro de suas próprias fronteiras. Pois, predominantemente são representados pela ótica dos que se consideram mais “poderosos” (BLOCK; BUCKINGHAM, 2007).

Hall (1996) já nos alertava do quanto é preciso ir além de uma noção unitária de identidade. O autor argumentou sobre a importância da separação do sujeito e da nação, no sentido de se conseguir observar as diferenças na formação das identidades, uma vez que as identidades dizem respeito ao uso de recursos da história, língua e cultura em um processo de tornar-se no lugar de ser. Mas como observam Block e Buckingham (2007), mesmo que as pessoas performem ativamente suas identidades, estas ainda são inseridas em termos de representações sociais disponíveis. Contudo, à medida que novas representações e narrativas se tornam disponíveis, novas formas de imaginação se tornam possíveis, e, dessa forma, as diferenças podem não ser mais vistas como oposições, mas sim como nuances mais complexas.

Os movimentos migratórios sempre significaram o encontro entre a diferença e a criação de novas identidades, mas esse encontro se dá em uma relação de poder que é preciso considerar quem está encontrando quem, em qual local e sobre quais circunstâncias (BLOCK; BUCKINGHAM, 2007). Nesse sentido, entende-se como no cotidiano escolar as presenças são recebidas de formas diferentes e desiguais.

Junto desses enfrentamentos, um dos desafios postos para estudantes imigrantes é o encontro com uma estrutura curricular e escolar que tende a ser diferente em alguns sentidos. A instituição escolar historicamente serviu para criar ou fortalecer a consciência nacional, preservar e reproduzir a identidade linguística e cultural e para reforçar as identidades raciais (BESALÚ, 2011), o que justifica o seu desconforto em receber pessoas que não se encaixam nos seus requisitos. Como observa Huijsmans (2018), uma vez que as políticas sociais são estruturadas dentro do espaço do estado-nação, mesmo as crianças e jovens que vivem vidas transnacionais são inseridas em políticas que trabalham efetivamente para vinculá-las de perto a apenas um estado-nação.

Nessa lógica, há uma dificuldade pertinente em como inserir e acolher os estudantes de outras nacionalidades, sem necessariamente aculturá-los e assimilá-los, no sentido de apenas lhes ensinar o que é “próprio” do país de destino.

A condução para uma aproximação do idioma local e de elementos culturais do país é de fato importante para a integração de um recém-chegado. No entanto, a problemática presente é de que muitas vezes esta intenção de aculturação beira uma rejeição de entrada de qualquer outro aspecto cultural “de fora” para dentro da sala de aula. E, assim, esse posicionamento pode reforçar o caráter monocultural da escola que gera a exclusão.

A maioria das escolas brasileiras não foge desse padrão e, assim, elas perpetuam majoritariamente uma visão etnocêntrica e assimilacionista da educação, direcionando e almejando apenas o ensino do português e da “cultura brasileira” como indicativos para a recepção de migrantes com a ideia de que estes ensinamentos vão resolver os “problemas”. Isto quando há uma abertura para o aprendizado do idioma, pois sem políticas públicas estruturadas para isso se percebe que muitas vezes os estudantes são apenas colocados nas salas sem nenhum apoio para a comunicação e precisam sozinhos enfrentar este lugar estranho.

Dessa forma, como reflete Candau (2012) sobre os enfrentamentos ao carácter monocultural da escola, é preciso

Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, possibilitando assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo dessa forma com o caráter monocultural da cultura escolar. (CANDAUI, 2012, p. 246)

Este embate entre as culturas dos alunos e a cultura que a escola expressa é similar ao que o educador Paulo Freire já buscava combater, ao apresentar e difundir seus argumentos sobre a importância em se respeitar a leitura de mundo com o que os educandos chegam à escola. Pois sem essa consideração da bagagem que o estudante carrega do mundo anterior e exterior a essa escola, o professor pode “ferir” estes estudantes, “sem bater fisicamente no educando (...) pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (FREIRE, 2019, p. 119). Freire defendia fortemente que ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes.

Percebe-se, então, que apenas a inserção desse estudante em uma sala de aula não é uma garantia de integração e efetivação dos seus direitos culturais e educacionais. E é nesse sentido que a compreensão das diferenças culturais, sociais, econômicas e afetivas podem colaborar com os processos (PIRES, 2016) para se chegar a uma educação de qualidade.

Os pesquisadores Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2007) apontam alguns fatores que têm fortes implicações para o desempenho escolar e para a adaptação social de jovens migrantes, como: o histórico educacional, a situação de pobreza, a segregação, a falta de documentos regulares, a aquisição da língua, o engajamento acadêmico, as relações familiares, as relações com colegas, a organização das suas comunidades, bem como as possíveis relações de mentoria (relação de confiança com uma pessoa no país de destino). Esses pontos nos indicam que os estudantes nunca vêm sozinhos para escola. Há uma série de camadas e fatores sobrepostos determinando suas trajetórias.

Sob a confluência de alguns desses aspectos, constantemente esses jovens são direcionados para serem vistos como os “maus alunos” da escola. Como descreve Pennac (2010), estudantes que são programados para não se tornarem nada, podem ser vistos, metaforicamente, como uma “cebola”, cobertos por uma série de camadas de desgostos sobre a escola, como o medo, a preocupação, a insatisfação. Nessas circunstâncias, o autor defende que não se pode realmente começar uma aula “até que a carga tenha sido colocada no chão e a cebola descascada” (PENNAC, 2010, p. 50). E assim ele defende o papel do professor no acolhimento,

apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso, muitas vezes, é o suficiente para dissolver esses desgostos, clarear essas

mentes e colocar essas crianças, confortavelmente, no presente do indicativo. (PENNAC, 2010, p. 50-51)

No cenário migratório contemporâneo, as escolas se posicionam como importantes atores e agentes dos processos de integração e socialização dos novos habitantes de um local, por isso o interesse em observá-la criticamente para aprimorá-la, e nunca para condená-la. Além de buscar colocar em prática as políticas educativas, cabe a escola “promover a interação entre indivíduos, de formar para o desenvolvimento de atitudes de cidadania para com os outros e para com as instituições e contribuir para a dinâmica interna dos grupos e destes com o meio social” (HORTAS, 2013, p. 41).

Tendo em vista a diversificação das origens étnicas da população escolar, a escola se vê destinada a repensar “suas estruturas e funções não só enquanto espaço privilegiado de educação e formação, mas também enquanto instituição que serve uma comunidade” (HORTAS, 2013, p. 42).

Fazendo referência a Maurice Crul e Liesbeth Heering (2007), Hortas (2013) destaca alguns princípios a serem considerados em projetos de acolhimento e integração, como: o reconhecimento da importância da educação na vida destes jovens, o papel da escola na construção de relações sociais, a relação do processo escolar com as características próprias e dos familiares e com as oportunidades oferecidas pela educação, e por fim, a promoção de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia.

Ao assumir as diferenças como constituintes dos espaços escolares e reconhecendo seu papel no acolhimento de todos os estudantes visando promover oportunidades igualitárias, nos aproximamos da perspectiva de Dayrell (1996) sobre a escola, que a caracteriza como um espaço sociocultural. Para o autor, essa perspectiva implica resgatar o papel de cada sujeito na trama social que constitui a instituição. Ele lembra que este ponto de vista de análise surge de uma vertente a partir da década de 80, pois até então a instituição escolar era pensada, sobretudo, pelas análises macroestruturais que envolviam por um lado as teorias funcionalistas, e por outro as teorias de reprodução. Assim, ao buscar romper com certos determinismos sociais e dicotomias, essa perspectiva entende a escola a partir da concepção de que é

um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (DAYRELL, 1996, p. 1).

O autor destaca que para superarmos a visão homogeneizante e estereotipada da noção que a escola tem do aluno, como aquele sujeito passivo que deve seguir a padronização da estrutura escolar, implica em compreender os jovens que chegam à escola como sujeitos socioculturais, no sentido de compreendê-los na “sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 3). Como define Carvalho (2015), a escola é um “território do significado” que coloca em diálogo estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores. É nesse sentido também que Perez Gómez (1998) já propunha buscar compreender a escola como um espaço de “cruzamento de culturas”.

O conceito de espaço que a geógrafa Doreen Massey (2009) traz, pode nos inspirar a compreender a escola como um espaço de encontro em potencial. Massey defende (2009, p. 29) que “Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de histórias-até- agora”. A geógrafa incentiva a ler o espaço como um emaranhado de trajetórias sempre em aberto carregado de potenciais para novas conexões. Dessa perspectiva, o espaço, que é cheio de poder e um produto das relações sociais, está constantemente sendo modelado e construído pelos movimentos que se encontram. Hasbaert (2017, p. 7) observa que “Por mais impositivo e opressor que possa parecer, o espaço, a multiplicidade de trajetórias que ele comporta acaba sempre abrindo a perspectiva de “outros espaços”. Por esse ângulo, pode se ter uma maior amplitude da consciência das ligações espaciais, onde o global e o local estão sempre integrados.

Assim como Massey (2009), defendemos que o “aqui”, e neste aqui imaginemos a escola, é um espaço que está sempre em construção através das narrativas que ali se imbricam, onde as inter-relações podem ser fortalecidas. Então, se dispostos a vermos a escola como este encontro de histórias, ela pode ser encarada para além de um espaço de desafios, mas sim como um espaço de oportunidades, como um meio estratégico para subverter os encontros “ásperos” em possibilidades de construção para uma educação que forme cidadãos críticos e sensíveis diante de um mundo plural que nos é comum.

Mesmo com todas as críticas que podem ser feitas ao sistema escolar como um todo, junto de Masschelein e Simons (2014) acredito que, mais do que nunca, temos que continuar em defesa da escola. Em uma época em que ela é condenada “como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que

a escola é e o que ela faz se torna claro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, posição 36). O autor retoma a história da escola para lembrar que

muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, posição 36).

Como lembra Henry Giroux (2016, *online*), o objetivo da educação não é produzir apenas trabalhadores qualificados, mas sim "cidadãos [globais] críticos, auto-reflexivos e conhecedores". E nesse sentido, a escola pode ser vista como este lugar onde “a sociedade se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, posição 1923).

A escola, mesmo com suas limitações, continua a ser para muitas pessoas um espaço de vivência que amplia e faz florescer novas esperanças para a condição de mudança de um mundo melhor pra si. Dessa forma, precisamos continuar garantindo a existência, a permanência, a incidência das potencialidades das vivências no espaço escolar e da educação na vida das pessoas.

A pesquisadora bell hooks (2017) também defende que a sala de aula continua sendo um ambiente de possibilidades e neste campo

temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir (HOOKS, 2017, p. 273).

Como dizia Paulo Freire, “no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar” (FREIRE, 2019, p. 75), pois é constatando que “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2019, p. 75).

Dito tudo isso até aqui, trouxemos elementos que constituem a escola como um território de disputa, como um espaço de encontros de histórias e com desafios a lidar no que tange à integração e acolhimento de estudantes migrantes. Esse cenário coloca, então, mais um questionamento: como podemos movimentar estas estruturas e narrativas limitantes, por vezes desiguais, presentes nas escolas?

4 MOVIMENTAR, AMPLIAR E CONSTRUIR NARRATIVAS

[...] as narrativas de refugiados que costumamos ver são de pessoas ainda em perigo, ainda passando por dificuldades. Supomos que, quando encontrarem um novo lar, é o fim da história. Com frequência, é o começo de uma nova história. (Longe de Casa: minha jornada e histórias de refugiadas pelo mundo, Malala Yousafzai)

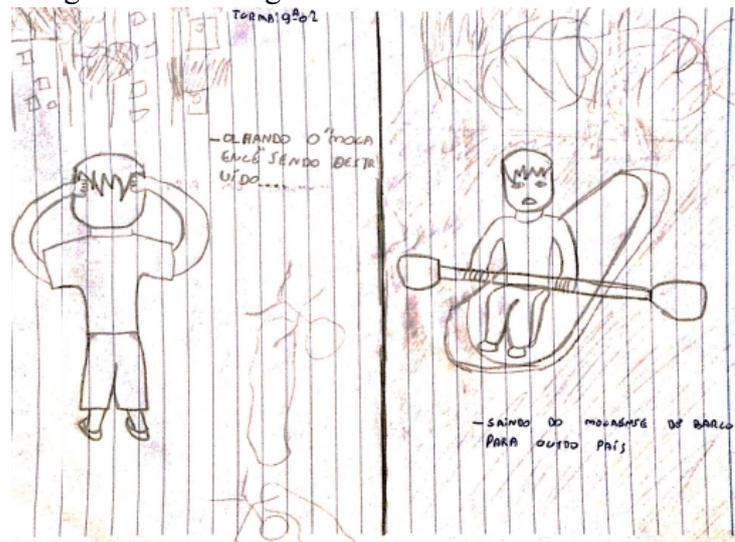
Em 2017, quando ainda cursava a graduação em geografia, no âmbito do estágio de docência obrigatório e de atividades vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizei oficinas em escolas de educação básica de Florianópolis abordando a temática da migração contemporânea, associada às cartografias de deslocamento dos estudantes, atividades que, posteriormente, foram descritas em meu trabalho de conclusão de curso (CURCI, 2017).

Além dessas, propus outra atividade sobre migrantes e refugiados para uma turma de 9º ano na qual inicialmente visava discutir os diferentes conceitos relacionados aos movimentos migratórios e apresentar um panorama mundial. Lembro de iniciar a conversa com os estudantes e sentir que pouco estava lhes interessando, o que eu compartilhava e perguntava não parecia estar fazendo sentido. Além de que não havia nenhum estudante de outra nacionalidade nesta turma.

Então, rapidamente transformei esta conversa pré-definida sobre dados “reais” e os convidei a imaginar comigo um cenário de deslocamento fictício. Juntos começamos a inventar nomes de países, inspirados nos seus bairros de residência, e que foram transformados em um país de origem e em um país de destino. Como em uma grande orquestra no meio do ápice de uma música emocionante, parece que algo aconteceu que todos começaram a falar, se movimentar, querendo escrever no quadro, lutar para que seu bairro fosse o cenário principal e curiosos com os próximos passos da atividade. Com os países definidos, a tarefa era criar um mapa narrativo sobre a sua suposta história de deslocamento. Todos foram nesse momento desafiados a se imaginar como pessoas em refúgio, tendo que responder perguntas como: Por que estou indo embora? O que eu espero encontrar lá? Como vou me locomover?

Nessas narrativas inventadas apareceram desenhos e palavras indicando: dinheiro, conflito, trabalho, sonho, esperança, destruição, famílias, fronteiras, avião, barco... tal qual os elementos presentes na vida real de milhões de pessoas que buscam o deslocamento para sobreviver. Houve aqui um ponto de encontro entre histórias “inventadas e reais”. E com este momento de poucos minutos que compõem uma aula, mais de 20 jovens realizaram uma reflexão coletiva sobre um fenômeno que perpassa de uma forma ou de outra a vida de todos.

Figura 16 – Cartografia de um deslocamento fictício



Fonte: Arquivo da autora (2017)

Trago esta lembrança pois quando penso em uma ideia de escola como um espaço de encontro de histórias, lembro dessas múltiplas dimensões e possibilidades das narrativas. A pluralidade de olhares, vozes e os sentidos atribuídos ao ser, estar e se deslocar no mundo, podem ser reconhecidos como parte do processo educacional.

Como refletimos anteriormente, alguns dos fatores para se construir uma educação e uma escola intercultural é a promoção do empoderamento de sujeitos historicamente com “menos poder” e visibilidade nas histórias de mundo que são contadas, o resgate dos processos de construção de identidades e o enfrentamento de preconceitos.

Para isso, é interessante fazer uma reflexão crítica sobre como as diferentes formas de comunicação têm abordado a temática migratória, como ela influencia na formação dos imaginários, bem como pensar o que pode ser feito para ampliar estas narrativas que circulam.

4.1 DISCURSOS MIDIÁTICOS HEGEMÔNICOS, MIGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA E REPRESENTAÇÕES

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie conta em um trecho do seu livro “O perigo de uma história única” (2019) do ano que foi visitar o México. Ela lembra que os Estados Unidos costumam ter uma forte relação da imigração com os mexicanos e que associadas estão as infundáveis histórias sobre as pessoas que fraudam o sistema de saúde, atravessam as fronteiras de forma considerada clandestina e que também são presas. Mas ao passear por

Guadalajara e observar as pessoas indo para o trabalho, fazendo tortilhas e rindo, ela se viu tomada pelos sentimentos de surpresa e vergonha. “Percebi que tinha estado tão mergulhada na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma só coisa na minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha acreditado na história única dos mexicanos e fiquei morrendo de vergonha daquilo” (ADICHIE, 2019, p. 22). Com essa passagem ela conclui: “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2019, p. 22).

Assim como aconteceu com Adichie, acontece com todos nós. Assim como o estudante do desenho acima trouxe de imediato a representação de um migrante em um barco (FIGURA 16), as mídias também trazem com frequência essa ênfase (FIGURA 17). E não é que estas imagens não façam parte, mas precisamos lembrar que são recortes de uma determinada situação e perspectiva.

Figura 17 – Retrato de uma família de migrantes chegando de barco na Ilha grega de Lesbos



Fonte: MICHALAKIS (2018)

Assuntos relacionados às migrações vêm se tornando cada vez mais populares nos noticiários nos últimos anos. Os ditos imigrantes e refugiados da era contemporânea são comumente representados nas notícias através dos caminhos das caravanas, da chegada de botes superlotados, dos corpos encontrados sem vida, da presença de tropas federais a fim de reforçar a ideia de segurança nas fronteiras. Eles são pautados como um problema em discursos políticos e apontados como elementos causadores do caos e da violência nas cidades que os recebem.

O que se percebe por um outro lado, mas sem deixar de estar associado, é também uma tentativa de os transformar em “personagens” que compartilham suas narrativas de vida, geralmente histórias de “superação” como uma forma de sensibilização, se utilizando de características da estratégia comunicativa do *storytellings*. Mas, como dizem ElHajji e Ávila (2019, p. 13), “O imigrante parece um ser distante, normalmente ligado à pobreza e uma subalternidade da raça que evoca a piedade daqueles que observam, à distância, o sofrimento alheio.”.

Diante disso, podemos buscar realizar dois movimentos com a intenção de gerar alguma mudança nos padrões de circulação de imagens. De um certo modo, as imagens que expressam situações de violações dos direitos humanos, como esta dos barcos (FIGURA 17), podem incentivar as pessoas, que estão distantes desta realidade, a ter consciência do que acontece com essas pessoas e também a fazer refletir sobre como se pode construir outras realidades que não perpetuem estas situações sustentadas pelas violações.

E por um outro modo, essas imagens e as diferentes histórias que delas advém, podem nos fazer refletir em como furar esta espécie de bolha que enclausura todas as pessoas em uma condição reduzida do que é ser migrante, junto de todos seus estereótipos e suas estatísticas que alardeiam preconceitos. Pois, como discutido, as representações sociais dos diferentes grupos migrantes correlacionadas aos estereótipos difundidos pelas mídias, isso sem adentrar aqui nos efeitos das *fakenews*, estão presentes nas escolas antes mesmo dos sujeitos e suas singularidades chegarem.

São diversos os estudos que apontam a atuação da mídia na construção de sentidos e significados a partir de seus recortes e representações sobre migração e migrantes.

O livro “A midiatização do refúgio no Brasil (2010-2018)” (VIANA, 2020), organizado pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, destaca que a mídia pode impactar de forma positiva ou negativa os temas migratórios e de refúgio. Da perspectiva negativa podem ser levantadas questões relacionadas às dificuldades que são geradas pela chegada de fluxos migratórios, os colocando em um contexto de disputa e ameaça com os nacionais no âmbito do acesso aos serviços básicos e de emprego. Por uma perspectiva positiva as notícias podem incentivar a integração, os benefícios culturais, os atributos dos direitos humanos e das histórias de vida (LIMA; GARCIA; FECHINE, 2020).

Nesta pesquisa foi também visualizado como se dão as abordagens e palavras empregadas conforme a nacionalidade em questão. As três nacionalidades analisadas foram a

Figura 21 – Manchetes de notícias sobre crianças e jovens migrantes



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Um outro ponto a ser observado com a midiáticação do tema, é como têm se evocado o imaginário social sobre as imigrações do passado se utilizando dos discursos que legitimam estas em detrimento das contemporâneas. Frazão (2017, p. 1123) explica que isso está relacionado ao fato

de a legislação brasileira, em momentos distintos no decorrer dos séculos XIX e XX, ter legitimado determinados perfis imigrantes e grupos migratórios considerados como aceitos para o desenvolvimento do país em detrimento de outros. Logo, esse discurso transcendeu a esfera jurídica e ganhou, de certa forma, guarida nos discursos midiáticos e sociais.

Nessas circunstâncias, certas maneiras como os discursos em forma de informações são propagados podem servir como um fator desencadeador de atos xenofóbicos e de violência.

A preocupação com a circulação das informações referentes ao fenômeno migratório e aos sujeitos envolvidos é uma das questões do relatório anual da OIM de 2018. No capítulo “*Media Reporting of Migrants and Migration*”, são levantados pontos como: a cobertura midiática tem sido muito mais negativa que positiva; a mudança nas mídias tradicionais e a proliferação das mídias sociais é vista como uma oportunidade para os assuntos de migração, o que inclui oportunidades para migrantes promoverem seus próprios conteúdos; a mídia oferece importantes fontes de informação sobre a dimensão das populações migrantes e afetam a

maneira como as pessoas pensam; a cobertura da mídia também afeta a autopercepção, o autorretrato e como os migrantes se relacionam com os países anfitriões e consideram os países de origem (IOM, 2017).

Ao considerar estas e outras problemáticas da cobertura jornalística sobre migração, documentos como o “Guia das Migrações Transnacionais e Diversidade Cultural para Comunicadores - Migrantes no Brasil” (COGO; BADET, 2013) e o “Migrações, refúgio e apatridia. Guia para comunicadores” (IMDH, 2019), foram desenvolvidos por pesquisadores e instituições que atuam com migração, com o objetivo de promover outras abordagens comunicativas. Se incentiva que haja contribuição para a ampliação de debates sobre políticas migratórias, para a luta pela garantia de direitos e cidadania das pessoas migrantes, para o reconhecimento das contribuições sociais, econômicas e culturais dos imigrantes, entre outras formas de se ampliar a produção e circulação de informação se aproveitando do potencial das diferentes mídias (internet, rádio, televisão, jornais). Há também um alerta para os termos escolhidos, uma vez que determinadas palavras podem acarretar diferentes interpretações e conotações negativas, a exemplo de: “crise de refugiados”, “crise migratória”, “imigrante ilegal”, “invasão” de imigrantes. Também é indicado prestar atenção para o uso de dados enviesados e procurar variar as fontes consultadas, incluindo os próprios migrantes. O uso de imagens também é alertado, principalmente de pessoas em situações de risco.

As reflexões sobre abordagens, escolhas de termos e questões éticas, também podem ser úteis para as pesquisas sobre imigrantes, ao próprio ensino sobre migração como um conteúdo e na migração enquanto um fenômeno social vivenciado na escola. Pois, é corriqueiro estar presente nas escolas termos e abordagens “viciadas” que circulam pelos imaginários da comunidade escolar, incluindo professores que são importantes comunicadores nestes espaços.

4.2 AMPLIANDO AS DIMENSÕES NARRATIVAS



(*Adolescent Girls' Migration in the Global South*, Katarzyna Grabska, Marina de Regt e Nicoletta del Franco)

A educação e os espaços da escola se colocam como um aliado para a mediação e ampliação das representações, concepções e narrativas sobre pessoas migrantes. Mas o que se entende por narrativa nesta pesquisa e por que ela é considerada importante?

O conceito de narrativa passa por uma série de significações. Pode ser entendido como algo associado a um discurso de poder, como aquilo que se dissemina por mídias, assim como ao ato de contar histórias do dia a dia ou mesmo de histórias fictícias. O narrar não se restringe a uma única linguagem, ele abrange a escrita, a oralidade, o gestual, o desenho, a fotografia, e por isso se apresenta como um conceito tão múltiplo e potente para a educação.

Walter Benjamin (1994, p. 7) já dizia poeticamente que a narrativa se entrelaça com a experiência daquele que narra, e com isso se associa a um contar de si:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Apesar de Benjamin trazer uma perspectiva de que o ato de narrar estaria “acabando”, Richard Kearney (2002), um filósofo irlandês e pesquisador sobre a filosofia da imaginação narrativa, vai contra a ideia, tendo em conta as diferentes possibilidades de narrativa interativa e não-linear da era digital. Pois, “sempre haverá alguém para dizer conta-me uma história, e alguém que responderá era uma vez...É claro que as velhas histórias estão dando lugares a

novas, com múltiplos enredos, múltiplas vozes e em contextos multimidiáticos” (KEARNEY, 2012, p. 410).

O autor também traz a importância das narrativas para o entendimento de mundo. Ele lembra que as histórias como vias de compreensão da condição humana é preocupação da Filosofia desde Aristóteles. Nossas vidas têm uma estrutura temporal que busca algum tipo de significado no passado, que seria nossa memória, e ao futuro, que seria nossa projeção. É como se nossas vidas já seguissem um enredo prévio “antes mesmo que conscientemente busquemos uma narrativa na qual reinscrever nossa vida como história de vida” (KEARNEY, 2012, p. 412). A narratividade marca e organiza uma experiência temporal e na medida que pode ser recontada, ela é considerada como um processo histórico. Sendo assim, “a ação de toda pessoa pode ser lida como uma parte de uma história em desdobramento” (KEARNEY, 2012, p. 413). O autor aponta que

toda existência humana é uma vida em busca de uma narrativa. Isto, não apenas porque ela se empenha em descobrir um padrão com o qual lidar com a experiência do caos e da confusão, mas, também, porque cada vida humana é quase sempre implicitamente uma história. (KEARNEY, 2012, p. 412)

Nesse sentido, quando contamos histórias ao mesmo tempo que somos agentes, pois as fazemos, somos atores porque participamos.

Estamos sujeitos à narrativa assim como somos sujeitos da narrativa. Somos feitos pelas histórias antes mesmo de conseguirmos criar nossas próprias histórias. É isso que faz da existência humana um tecido costurado por histórias ouvidas e contadas. (KEARNEY, 2012, p. 428)

Kearney (2012, p. 414) também argumenta que a vida quando recontada “abre perspectivas inacessíveis à percepção ordinária”. Assim, “nossa exposição às novas possibilidades de ser reconfigura nosso estar-no-mundo cotidiano” (KEARNEY, 2012, p. 414). O autor reforça que “as histórias nos alteram, ao nos transportar para outros tempo e lugares, onde podemos experimentar as coisas de outro modo. (...) O poder de saber como é estar no lugar, na cabeça, na pele de outra pessoa” (KEARNEY, 2012, p. 417). Porém, para essas alterações acontecerem é preciso que estejamos envolvidos, de forma que haja uma importância para nós. Pois, é neste jogo de diferença e identidade – “experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio” (KEARNEY, 2012, p. 419), que se pode provocar uma reversão de nossa atitude natural das coisas e nos abrir novas maneiras de ver e ser.

Os testemunhos de pessoas muitas das vezes silenciadas pela História, são apontados por Kearney (2012) como possibilidades para um retrabalhar da memória histórica, uma vez

que esses podem servir de imaginação empática, assim como a ficção. Ao dar exemplo das reações negacionistas à existência do Holocausto, Kearney (2012, p. 424) diz que “a melhor forma de respeitar a memória histórica contra o revisionismo é, (...), combinar as mais efetivas formas de testemunho narrativo com as mais objetivas formas de evidência empírica”.

No entanto, esta experimentação empática do que seria o outro está longe de ser algo simples e precisa ser exercitada todos os dias. Este é um desafio posto para ser explorado ao se ter a educação intercultural como um horizonte na escola.

A pesquisadora Andreea Ritivoi (2018) argumenta no seu livro “Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa: lendo histórias, lendo as vidas (dos outros)” que as narrativas, além de serem uma forma de fazer política, podem fornecer uma lição de empatia. Nas suas palavras: “se as narrativas são capazes de despertar reações empáticas, elas poderiam então ser usadas para promover uma política compassiva que nos estimulasse a compreender experiências extremas que talvez não tenhamos tido a desventura de encontrar” (RITIVOI, 2018, p. 11). A autora baseia o conceito de empatia pela definição de Suzanne Keen, que seria “uma ‘partilha de afeto’ por meio da experiência de ‘sentir o que acreditamos que sejam as emoções dos outros’ (KEEN, 2007 *apud* RITIVOI, 2018, p. 12).

Neste livro, Ritivoi inicia a discussão com um exemplo sobre crianças e a apelação feita para angariar doações a refugiados sírios, através de narrativas divulgadas pela ACNUR. A autora nos leva a refletir que se você decidiu fazer uma doação a partir dessa narrativa “você experimentou algum grau de empatia (...) e ficou tocado com o fato de que até mesmo as crianças sofrem com isso” (RITIVOI, 2018, p. 8).

No entanto, se você não doou ou se esqueceu de fazer isso por conta dos seus próprios problemas, isso não necessariamente significa que você não entende do sofrimento que estas crianças passam. Mas que isso acontece porque o mundo “deles” e o “nosso” mundo continuam distintos e desconectados, como também reflete Canclini (2015). O caráter coletivo das vítimas, disseminados como um aglomerado de miséria humana, é outro ponto observado pela pesquisadora como um fator que leva as pessoas a não se envolverem, pois ele gera o sentimento de que uma pessoa é incapaz de mudar algo, já que os números mostram que existem milhões de vítimas (RITIVOI, 2018).

A autora argumenta que “a diferença é um dos principais obstáculos para o estado de empatia” (RITIVOI, 2018, p. 9). Por isso, ela defende uma concepção de empatia narrativa que assuma como ponto de partida mais a diferença do que a comunalidade.

Nos deslocando lá para escola e pensando nos professores, nos colegas, na comunidade escolar como um todo, que estão em contato diário com crianças e jovens que vivenciam o contexto migratório, como se pode criar situações para ampliar a compreensão, a sensibilização e o exercício da empatia com situações que talvez nunca vivenciaram?

Com base nos argumentos de Ritivoi, podemos apostar nas narrativas dos próprios estudantes protagonistas destas histórias, tendo em vista que elas “conseguem fomentar uma compreensão não apenas dos personagens que são ou que parecem ser como nós, mas também, e mais importante, daqueles que em nada se parecem conosco” (RITIVOI, 2018, p. 17).

Contar histórias são uma forma de compartilhar e dar sentido para as experiências, assim como para recontar importantes, emocionantes ou traumáticos acontecimentos. Fina e Tseng (2017) argumentam que as histórias são centrais na construção individual e coletiva de identidades e são usadas para organizar jeitos de ser e se identificar socialmente. As autoras defendem que as narrativas têm o potencial de promover a voz das minorias e outros subrepresentados para serem autores das suas próprias versões de experiências.

No que se refere a narrativas em pesquisas com migrantes em contextos transnacionais, elas apontam que podemos perceber duas áreas chaves de estudo: as pesquisas sobre identidade e representações por e sobre migrantes e as pesquisas sobre as práticas de contar histórias (*storytelling*) de migrantes dentro de instituições e comunidades. Divisões estas que não devemos tomar como absolutas.

Ao observar o ato de compartilhar histórias de vida por migrantes, a pesquisadora Hanna Musiol (2017) nos faz pensar criticamente em como na verdade os migrantes são obrigados a compartilhar suas vidas o tempo todo, pois é uma parte obrigatória de qualquer processo legal, a exemplo das entrevistas para solicitar a condição de refúgio. No entanto, ela alerta que seus trabalhos narrativos pouco beneficiam os próprios migrantes, mas que sustentam a ideia de fronteira carcerária e a indústria criativa, como para a produção de livros, filmes, séries, exposições.

Além disso, na sua concepção, as pesquisas e a educação geralmente exigem que haja um compartilhamento involuntário dessas histórias de vida, e por isso ela diz que não é de se surpreender que os contadores de histórias migrantes estejam cansados pelas formas como suas narrativas têm sido exploradas. Porém, ela ainda defende que os migrantes têm muitas histórias para contar se utilizando de termos próprios, de muitos estilos narrativos e de diversas motivações para compartilhar suas experiências (MUSIOL, 2017). Nesse sentido, a

pesquisadora defende a partilha de narrativas como um potencial que cria condições para ouvir, refletir e para a reciprocidade.

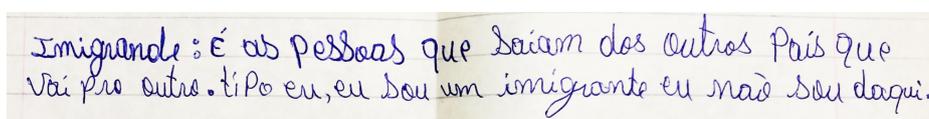
A importância das humanidades frente às narrativas como estratégia política é defendida por Musiol (2017, *online*), que observa que

quando estamos no nosso melhor - quando não estamos construindo mausoléus estéticos de supremacia branca ou agindo como contadores sem alma da estética - somos capazes de nutrir não apenas a estética, mas também as dimensões cívicas da narrativa.

Contudo, o potencial das ciências humanas e das artes são ainda negligenciados e considerados como lentos e inadequados para lidar com os problemas globais (MUSIOL, 2017).

Por fim, Musiol (2017) reconhece que projetos envolvendo narrativas não vão resolver as desigualdades sistêmicas, mas elas nos forçam a reconhecer as barreiras existentes no acesso à educação, pesquisa, conhecimento e aos espaços públicos e como as histórias futuras para alguns vão continuar tendo uma arquitetura colonial. A pesquisadora então conclui que os debates atuais sobre migração oscilam entre o humanitário e o carcerário, ambos trazendo uma promessa de integração ou homogeneidade, com ainda pouca preocupação com as genealogias da marginalização das comunidades migrantes. Nessa perspectiva, ela defende que só poderemos “ser mais do que barômetros de crises iminentes de direitos humanos ou historiadores tristes de desastres” (MUSIOL, 2017, *online*) se as instituições acadêmicas se engajarem em colaborar com um trabalho narrativo através das fronteiras das nações e de disciplinas buscando uma correção da amnésia com as histórias das migrações.

4.2.1 Autoria e protagonismo no comunicar sobre si



Imigrante: É as pessoas que saiam dos outros País que vai pro outros. tipo eu, eu sou um imigrante eu não sou daqui.

(Arquivo da autora, 2019)

Quais fatores afetam a imagem que temos dos outros e que comunicação podemos ter com culturas e grupos distintos do nosso? Essas são reflexões sobre os modos de ver o mundo e o papel da comunicação intercultural postas em questão na obra de Martin-Barbero em conjunto com Sarah Berkin - “*Ver con los otros. Comunicacion intercultural*” (2017).

As fotografias produzidas sobre populações indígenas são exemplos do que eles chamam de “mal do olho”. Essa expressão está atrelada a visões que são construídas através de olhares de fora, a exemplo de turistas, jornalistas, artistas, e que propiciam um malefício para a comunicação intercultural, uma vez que “fotografar ao outro através de estereótipos, sem querer conhecer nem se interessar pela forma em que grupos e etnias se vem entre eles e a si mesmo, desejando ser vistos e conhecidos, impede de construir relações sociais e democráticas³⁷” (MARTÍN-BARBERO; BERKIN, 2017, p. 13, tradução nossa). Martín-Barbero e Berkin (2017, p. 13) defendem que “conhecer os olhares, os modos de ver, é hoje essencial para entender a discriminação e hierarquização”.

Nesse sentido, os autores apontam a necessidade de compartilharmos espaços e tempos para que possamos conhecer, contextualizar e pensar com o olhar dos outros. Para este processo, os autores indicam prestar atenção em fatores como as distintas sensibilidades, os usos da tecnologia e a mestiçagem como alternativa cultural e política, tanto no âmbito local como no global.

O conceito de comunicação intercultural, para Martín-Barbero e Berkin (2017), pode ser melhor entendido quando levado em conta o conceito de mediação como uma superação do binômio emissor/receptor. A experiência da mediação é o que mais caracteriza a comunicação intercultural. Eles lembram que o conceito de “terceiro espaço”, apresentado por Homi Bhabha³⁸, pode refletir o que a comunicação intercultural constrói. Assim, o desafio da comunicação intercultural é colocar diferentes culturas em jogo para um diálogo de intercâmbio.

Ao refletir sobre as contribuições da comunicação para os estudos migratórios, Escudero e ElHajji (2017, p. 188) destacam que o método comunicativo “possibilita a apreensão dos processos migratórios em uma perspectiva dinâmica e volúvel, capaz de destacar as singularidades tópicas do elemento investigado em seu plano micro, sem perder de vista a totalidade do cenário e seu ângulo macro”, pois oferece “um vigoroso instrumento epistemológico para explorar os níveis simbólicos, subjetivos, narrativos, discursivos e vinculativos da realidade migratória” (ESCUADERO; ELHAJJI, 2017, p. 178). Elementos como

³⁷ Tradução de: Fotografar al otro a través de estereotipos, sin querer conocer ni interesarse por la forma en que grupos y etnias se ven entre ellos y a sí mismos, deseando ser vistos y conocidos, impide construir relaciones sociales democráticas. (MARTÍN-BARBERO; BERKIN, 2017, p. 13).

³⁸ O Terceiro espaço coloca as histórias que constituem esse espaço e cria novas estruturas de autoridade, novas políticas de iniciativa, as quais são inadequadamente compreendidas através da sabedoria recebida (RUTHEFORD, 1990).

“tempo histórico, espaço geográfico, práticas e relações sociais, quadro e produção culturais, representações simbólicas, imaginário coletivo, desejos individuais, uso e consumo de artefatos tecnológicos e suas aplicações” (ESCUDERO; ELHAJJI, 2017, p. 188) podem ser explorados pra uma compreensão maior.

Em um momento paradoxal como o que vivemos onde a “aceleração dos processos de comunicação, de trocas tanto simbólicas como físicas e materiais é também a era do Reino absoluto da Alterofobia” (ELHAJJI, 2006, p. 4), defende-se que a comunicação serve como um processo de reivindicação, de marcos identitários, de negociação de pertencimento e integração em territórios disputados. ElHajji (2006, p. 14) indica que “as modelagens discursivas são, com efeito, um dos principais recursos utilizados pelas comunidades minoritárias no seu esforço de se pensar enquanto projeto social, político e filosófico”.

Ao analisarem o processo histórico de desenvolvimento científico da ciência da comunicação, Escudero e ElHajji (2017) argumentam que a partir dos anos de 1990 o autor Martín-Barbero foi um dos que mais contribuiu para a inclusão dos estudos migratórios na área. O autor é conhecido por suas ideias de mídia que vão além do discurso midiático, mas sim como prática social. Martín-Barbero difundiu em suas obras o conceito de mediação cultural, no qual a comunicação é vista como algo além de apenas um meio: “o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 258).

Os estudos de Martín-Barbero também são lembrados por Cogo (2012) ao refletir sobre o aspecto da comunicação como “alternativa”. Cogo (2012, p. 27) defende a ideia de que a terminologia comunicação cidadã seria a “mais apropriada para nomear a tessitura, cada vez mais densa e interconectada, das redes de meios comunitários dinamizadas na contemporaneidade”. No âmbito das pesquisas de recepção latino-americanas, Martín-Barbero postulou um deslocamento para os processos de “empoderamento” e de “políticas do sujeito”, para compreender a comunicação cidadã. Cogo (2012, p. 28) aponta que “o cidadão parece emergir para afirmar a capacidade de usos dos meios para falar da vida dos bairros e das nações, evidenciando que o comunicacional, mais do que o tecnológico, se torna a chave para a transformação política e democrática”.

No cruzamento entre experiências comunicacionais e transnacionalismo migratório, Cogo (2012) sinaliza que se encontra outros modos de vivência da cidadania das pessoas

migrantes que vão além do âmbito macroestatal e governamental, uma vez que podemos circular pelas nuances das micropolíticas do cotidiano. Ao pesquisar sobre as experiências de cidadania comunicativa das migrações latino-americanas através de mídias produzidas por migrantes, associações e organizações, a autora enfatizou que os conteúdos se voltam a constituir outras memórias das migrações contemporâneas, diferentes das fixadas por discursos midiáticos hegemônicos. E esta intenção se expressa pelo conjunto de contradiscursos que buscam desestabilizar imaginários midiáticos que associam migrações a conflito, pobreza, crime.

Já existem no Brasil numerosos projetos de criação de meios de comunicação articulados pelos próprios migrantes³⁹ ou com participação deles. Ao explorarem os diferentes segmentos de mídia, como redes sociais, jornais, sites, blogs, eles buscam produzir e oferecer informações de apoio voltado para causas migrantes. Esses materiais disponibilizados podem também servir como uma importante fonte para jornalistas e comunicadores na hora de produzir notícias e reportagens (COGO; BADET, 2013). Assim como podem servir de base para ações nas escolas.

A força dos relatos de migrantes é apresentada por Fazito e Martes (2004, p. 6), fazendo referência a Sayad (1998), ao considerar que a migração é o próprio migrante,

deste modo, nada mais essencial para o entendimento do fenômeno migratório do que a lógica da prática migrante incorporada nas vozes e narrativas pessoais desses migrantes – porque essas narrativas pessoais revelam as “marcas”, aqueles “sinais” que foram inscritos, à força do destino ou não, nos corpos desses indivíduos.

Dito isso, defende-se que as múltiplas narrativas sobre migrantes são potências para a formação humana.

Para relacionar as possibilidades narrativas com a educação, Bragança e Demartini (2019) defendem com base nos seus anos de experiência enquanto professoras pesquisadoras da temática que no limiar poroso entre a abordagem narrativa (auto)biográfica em educação e a história oral se valoriza o círculo virtuoso entre narrativa e escuta e uma produção de saberes que mobiliza ao mesmo tempo quem narra e quem escuta. Pois, “quem narra, mesmo que um acontecimento datado em uma etapa da vida, fala da própria vida em diálogo com muitos outros” (BRAGANÇA E DEMARTINI, 2019, p. 62). Dessa forma, “toda narrativa contém uma

³⁹ Um exemplo de projeto criado por migrantes haitianos pode ser acessado nesta reportagem: “O Haiti é aqui: uma outra história dos haitianos no Brasil”. Disponível em: <https://bit.ly/2Fxmqqp>. Acesso em: 20 nov. 2020.

(auto)biografia, não como apresentação sistemática da vida, mas como partilha de itinerâncias” (BRAGANÇA; DEMARTINI, 2019, p. 62).

Assim, as atividades pedagógicas, bem como as pesquisas com história oral como um instrumento de comunicação, abrem espaço para as intersubjetividades. Neste contexto, o narrador é incentivado a dissertar, “o mais livremente possível, sobre sua experiência pessoal, segundo sua vontade e condições – por meio de narrativas pessoais que podem expressar múltiplas impressões, sentimentos e sonhos” (MEIHY, 1996 *apud* ANDRADE; ALMEIDA, 2019, p. 23). Segundo Thomson (2002), o testemunho pessoal no âmbito migratório, oferece características do interior vivido e revela o entrelaçamento de fatores que contribuem para o processo migratório, com isso é como se pudéssemos esculpir uma teoria a partir da experiência. Ele define:

a história oral é uma ferramenta importante para entender o que John Bodnar descreveu como os “mundos internos” dos imigrantes, para explorar como a “subjetividade”— conhecimento, sentimentos, fantasias, esperanças e sonhos — de indivíduos, famílias e comunidades informa e molda a experiência da migração em todos os seus estágios, e é por sua vez transformada por essa experiência. (THOMSON, 2002, p. 349)

Para isso, as diferentes linguagens são aliadas para a partilha de narrativas, pois elas abrem possibilidades de articulação criativa entre as dimensões do fazer, do pensar e do sentir, fatores essenciais para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos (SIME, 1994).

Junto da narrativa oral, a escrita, os vídeos, os mapas, podem aprimorar a expressão espacial do tempo, das emoções, da mistura de escalas pessoais e globais, bem como a inter-relação entre lugares reais e ficcionais, sonhos e realidades (CAQUARD; CARTWRIGHT, 2014). E como estamos aqui lidando com fluxos e migrantes que se deslocam pelo mundo, os mapas são linguagens em potencial para as narrativas.

Tendo em vista esta potencialidade dos mapas para compartilhar as experiências migratórias, as geógrafas Sarah Mekdjian et Anne-Laure Amilhat Szary (2015) criaram um projeto chamado “*Cartographies traverses*”, que seria em português “Mapas transversais”, o qual reagrupou produções visuais e sonoras tratando de experiências migratórias contemporâneas. O objetivo delas era de reinventar as figuras habitualmente utilizadas para representar fluxos migratórios. Alguns de seus pertinentes questionamentos da pesquisa foram: como você se comunica quando não fala ou entende as mesmas línguas? Como evocar espaços

percorridos, habitados, de sofrimento e desilusão? Elas, então, defendem que a cartografia pode funcionar como um ato de comunicação, como uma forma de auto apresentação.

Outra linguagem que pode ser acionada para estes contextos é a fotografia. Podemos trazer como exemplo uma pesquisa com adolescentes que chegaram desacompanhados na França e que por meio da metodologia “*Photovoice*” (WANG; BURRIS, 1997), suas fotos e comentários permitiram nos aproximar das suas percepções das condições de acolhimentos provisórios que lhe eram oferecidos (UZUREAU; SENOVILLA, 2018).

Outro exemplo de projeto é o “*Children in Communication*”, uma pesquisa ação fundada pela Comissão Europeia há mais de 15 anos, no qual clubes de “fazer mídia” (*media-making*) foram criados em seis países europeus. Em cada clube, um pesquisador e um mídia educador trabalharam com refugiados recém chegados e crianças migrantes na idade entre 10 e 14 anos, com o objetivo de produzir representações sobre suas vidas e suas experiências na nova localidade. A partir disso, usando a internet, foi realizado um compartilhamento de experiências entre os clubes. Foi a partir desta pesquisa que o livro de referência de Block e Buckingham (2007), “*Global children, global media: migration, media and childhood*”, foi realizado.

Nesta linha de “troca” de histórias, temos o exemplo do projeto “*Guestbook*”, criado em 2008 por Richard Kearney, pensando em encorajar jovens de comunidades em conflitos para mudar histórias compartilhando histórias de vida. O objetivo do projeto é entender como, por que e quando esse impossível ato ou aposta de hospitalidade pode ocupar lugar. Os jovens são convidados a quebrar o ciclo de ferimentos transgeracional, vingança e violência, fazendo pequenos vídeos, em dois estágios. No primeiro momento eles contam suas respectivas histórias de dor, ferimentos, hostilidades e no segundo momento, a partir dos ingredientes das suas histórias divididas, eles reinventam uma nova história estabelecidas na contemporaneidade onde o velho ciclo de violência pode ser superado com uma nova história (EXCHANGING..., 2017).

Podemos com esses exemplos e outras questões que já colocamos em diálogo, nos aproximar de uma noção do que seria acionar a autoria e o protagonismo de pessoas migrantes. Girardello (2015) ao discutir sobre os horizontes da autoria infantil relaciona elementos importantes que nos ajudam a aguçar as percepções sobre as produções orais na educação, que são: a ludicidade, o compartilhamento cultural, o ético, o estético e o político.

Atrelado ao conceito de autoria, o conceito de protagonismo de crianças migrantes em contexto escolar é argumentado pelas pesquisas de Hartmann (2017) ao observar como as crianças contam suas histórias na escola e sobre o quê. A pesquisadora mostra a partir de suas análises que a prática narrativa propicia condições de experimentarem e reafirmarem as possibilidades de serem agentes ativos no processo de inserção na escola. Pois,

embora esse processo de integração preveja uma série de enquadramentos e obediência a regras, as crianças não o recebem passivamente. Com as escolhas do que e como narram — por meio das performances —, podemos perceber claramente a agência desses pequenos narradores nesse processo. (HARTMANN, 2017, p. 54)

Posto isso, as narrativas produzidas pelos próprios sujeitos do fenômeno em questão nos parecem uma possibilidade de conhecermos dimensões da trajetória migratória de uma forma autoral, atravessada por suas palavras, vozes, olhares, gestos. Por isso, nessa pesquisa, a comunicação — ou as práticas comunicativas, aparecem como subsídios para que possamos compreender as relações dos processos de deslocamentos humanos com o cotidiano nas escolas, por acreditar que elas podem propiciar condições favoráveis à criação de outras articulações para suas vivências nos processos educacionais.

Que narrativas de estudantes migrantes podem aparecer nos entrelaçamentos das suas experiências migratórias e educacionais contemporâneas? Que narrativas são construídas tendo a escola como espaço de reflexão? O que estas podem nos indicar sobre como eles agenciam seus processos de inserção na escola? E como as narrativas podem trazer benefícios para eles próprios, e não somente usados como base para se vender uma “boa” história comovente?

5 UMA ESCOLA COM ESTUDANTES MIGRANTES

5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA NA ESCOLA-CAMPO: SUJEITOS, INSTRUMENTOS E FONTES DE DADOS

Com o objetivo de me aproximar das vivências e narrativas de estudantes migrantes em âmbito local, escolhi como campo de investigação uma escola pública da área central de Florianópolis que contava com um projeto de acolhimento, de 2015 a 2019, voltado especificamente para estudantes de outros países⁴⁰ (FIGURA 22).

Figura 22 – Porta do espaço destinado aos atendimentos



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Soube da existência deste projeto através da indicação de uma Agente de Integração do antigo CRAI SC. Entusiasmada com a existência de um projeto neste formato, entrei em contato com a professora responsável e que prontamente abriu as portas para que esta etapa da pesquisa pudesse acontecer.

⁴⁰ A pesquisa foi autorizada pela Coordenadoria de Educação de Santa Catarina (ANEXO-A) e aprovada no comitê de ética: CAAE: 23569019.7.0000.0121.

Esse recorte de pesquisa, que é de cunho social qualitativo, encontra-se dentro de um escopo maior do projeto “Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores de formação cidadã”⁴¹ que tem como objetivo a promoção da Educação em Direitos Humanos com a integração de tecnologias de informação e comunicação por uma perspectiva hacker, que significa: empoderamento cidadão, protagonismo, autoria e produção colaborativa.

A seguir será apresentado o projeto de acolhimento, algumas ações realizadas em conjunto com a professora, bem como as narrativas de jovens migrantes que surgiram dos encontros nesse espaço. Para a análise, foi utilizado como base o método de análise de narrativas no âmbito das histórias de vida, que segundo Goodson e Gill (2015, p. 215) são “uma compilação de experiência vivida de indivíduos ou grupos no passado e no presente que é analisada por pesquisadores, que depois situam os relatos da narrativa dentro dos contextos sociais, políticos, econômicos e históricos onde essas experiências tiveram lugar”.

Para esta etapa, participaram os seguintes sujeitos (QUADRO 1; QUADRO 2):

Quadro 1- Perfil da professora participante

Identificação na pesquisa	Nacionalidade	Função na escola
Professora 1	brasileira	Era professora efetiva de História, mas se encontrava readaptada, isto é, estava fora de sala de aula, mas cumpria a carga horária na escola realizando atividades burocráticas. E no seu caso, utilizava algumas horas para se dedicar ao projeto de acolhimento.

Fonte: Elaboradora pela autora (2020)

Quadro 2 - Perfil dos estudantes participantes

Identificação na pesquisa	Nacionalidade	Idade	Tempo no Brasil	Tempo na escola campo	Ano escolar
Louis	haitiana	11	(sem registro)	Uma semana	4º ano
Park	haitiana	14	Cerca de 4 anos	Cerca de 3 anos	7º ano do Ensino Fundamental
Dayou	haitiana	17/18	Cerca de 10 meses	Cerca de 10 meses	2º ano do Ensino Médio

Fonte: Elaboradora pela autora (2020)

Já os diversos instrumentos e fontes de dados utilizados foram (QUADRO 3):

⁴¹ Projeto coordenado pelo prof. Nelson Pretto (UFBA) e apoiado pelo CNPq (CHSSA 2016, nº 440065/2017-8).

Quadro 3 - Síntese dos instrumentos e fontes de dados

Documento/ Instrumento		Código	Descrição	Autoria	Produto
Entrevista com a Professora 1		EP	Entrevista semi-estruturada realizada com a Professora 1, que abordou questões sobre o desenvolvimento do projeto (APÊNDICE B).	O roteiro foi elaborado pela pesquisadora.	Para fins de registro, a professora compilou as respostas por escrito.
Relatório das atividades do projeto Sementes		RP	Relatório resumido das atividades do projeto Sementes, escrito pela Professora 1, para os anos de 2015 e 2016.	Professora 1.	Duas páginas.
Registro diário de campo		RD	Observações das ações realizadas na sala do projeto de acolhimento Sementes.	Registros feitos pela pesquisadora.	Observações e reflexões sobre procedimentos da pesquisa.
Caixa de perguntas		CP	Foi uma atividade destinada a receber respostas anônimas de estudantes da escola para as seguintes perguntas: o que é? a) migrante b) refugiado 2) Você conhece a realidade dos migrantes e dos refugiados em Florianópolis? Faça um comentário.	Ação coordenada pela Professora 1 e executada por duas estudantes do projeto, Dayou, e outra menina que não participou de outras atividades da pesquisa.	Nove respostas anônimas.
Produções narrativas das estudantes migrantes	Cartografia de deslocamento	CD	Cartografias desenhadas pelas duas estudantes para apresentar suas rotas migratórias.	As cartografias são das duas estudantes, Park e Dayou.	Duas cartografias, sendo uma de cada estudante.
	Narrativas orais	NO	Relatos e diálogos sobre as trajetórias migratórias e experiências na escola registradas em vídeo e posteriormente transcritas pela pesquisadora.	As narrativas são das duas estudantes, Park e Dayou, em diálogo com a pesquisadora.	Transcrições dos registros em vídeo.
	Fotografias	FT	Fotografias feitas de espaços da escola através do celular de cada estudante. Todas as fotos foram compartilhadas para a pesquisadora via	As fotografias são das duas estudantes, Park e Dayou.	Oito fotografias, sendo quatro de cada estudante.

			<i>Whats.App</i> com as respectivas legendas.		
	Atividades de escrita	AE	Estas atividades consistiram em relacionar a aproximação com a história de Malala com a sua própria experiência de vida migratória.	Autoria de Dayou.	Duas produções escritas

Fonte: Elaboradora pela autora (2020)

5.2 “SEMENTES”: UM PROJETO DE ACOLHIMENTO INTERCULTURAL

A palavra acolhimento tem origem do latim *accolligere*, que significa levar em consideração, receber, reunir, juntar. Movimentos que o projeto Sementes buscou realizar nesta escola.

Para melhor conhecer a esfera desse projeto de acolhimento (FIGURA 23), foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a Professora 1 (APÊNDICE B). As seguintes perguntas foram feitas: Como e quando o projeto Sementes surgiu? Quantos estudantes já foram atendidos e quais nacionalidades? Quais atividades são desenvolvidas? Como tem sido recebido o projeto na escola? De que forma outros membros da escola se envolvem com o projeto? De que forma o projeto ajudou/ajuda no processo educativo dos alunos imigrantes? Que perspectivas você enquanto professora tem com o projeto? Que sugestão/dica você daria para outras escolas que recebem alunos imigrantes e que gostariam de começar um projeto de acolhimento?

As respostas serão apresentadas de forma descritiva como um relato. Para completar as informações, tive também acesso a um relatório resumido do projeto realizado em 2016, que ajudou a conhecer a trajetória e desdobramentos do projeto.

O Projeto Sementes surgiu por uma iniciativa de duas professoras, uma de Línguas - Português e Inglês, e outra de História, aqui identificada como Professora 1, a qual foi a última a estar presente na escola e a única que tive contato.

A professora conta que a iniciativa surgiu quando as duas estavam readaptadas, isto é, fora de sala de aula, mas tendo que cumprir carga horária com atividades burocráticas. Foi em 2015 que elas se depararam com um “abismo” existente na escola quando quatro alunos vindos da Síria foram matriculados no Ensino Médio, sem conhecimento da língua portuguesa e sem amparo com todo o resto que envolve a vida escolar. Além desses, havia mais quatro alunos

sírios no Ensino Fundamental. Desde então, passaram pelo projeto 14 estudantes, das nacionalidades síria e haitiana.

Os atendimentos aos estudantes costumavam ser individualizados conforme as demandas e horário disponíveis de cada um. Dessa forma, a professora podia melhor conhecer o contexto de vida dos estudantes e buscar estratégias educacionais que o melhor os contemplasse.

Desde o início, as atividades propostas pelo projeto eram para o aprendizado da Língua Portuguesa, acompanhamento a locais externos para auxiliar em situações de documentação, como Polícia Federal, Delegacia Regional do Trabalho, Centro de Integração Empresa-Escola, ou mesmo para conhecer espaços da cidade como universidades, igrejas, feiras, teatro, museu. A professora destaca que muitas destas ações do início contaram com a colaboração de pessoas ligadas à comunidade árabe de Florianópolis, que assumiam uma posição de “intérprete cultural”.

Como esta iniciativa surgiu de apenas duas professoras, eu tinha o interesse de compreender como ele era recebido pela comunidade escolar. A professora aponta que ele foi bem recebido dentro das possibilidades da escola e dos outros membros, no entanto, ela indica que grande parte dos professores não tem um envolvimento maior por conta da exaustiva carga horária de trabalho. Mesmo assim, ela sempre buscou formas de estabelecer parcerias com outros professores das salas para que o aprendizado dos estudantes ocorresse da melhor forma.

No que se refere ao processo educacional dos estudantes, a professora destaca elementos essenciais para a manutenção de um projeto dessa dimensão e como essa experiência a afeta pessoalmente:

Acredito que o Projeto ajudou/ajuda no processo educativo em grande parte, devido a um dedicado e delicado processo de escuta e aprendizado, de parte das professoras envolvidas. O Projeto surge em função das necessidades dos alunos e não das demandas burocráticas escolares...cumprir calendários, cumprir conteúdos, são necessários, mas, às vezes, criam uma distância muito grande entre professores e alunos. Alguns professores conseguem diminuir essa distância, outros nem tanto. Particularmente, aprendi a diminuir essa distância. Sempre digo que trabalhar com esses alunos me resgatou de uma vivência muito dura e desgastante da sala de aula. Eles sempre agradeciam pelas atividades que realizávamos, no fundo o agradecimento era meu. Posso dizer que me redescobri como professora e pessoa. Um resgate e tanto! (Professora 1, EP, 2019).

Fica evidente nesta fala como é importante observar e levar em consideração as demandas vindas dos estudantes. Um exemplo de situação que nos mostra como é preciso compreender estas necessidades e de buscar estratégias para atendê-las, encontramos em um

trecho do relatório, no qual ela relatava sobre alguns estudantes que frequentavam o projeto em 2016. No caso deste estudante, a oferta das ações do projeto no contra turno não era ideal.

Um dos alunos está no 1º ano do Ensino Médio. Assiste às aulas regularmente e busca auxílio no Projeto à medida que necessita, pois trabalha no contra turno. É uma situação que ainda nos faz buscar formas/estratégias que sejam eficazes para as necessidades dele (Professora 1, RP, 2016)

Destaca-se, também, da fala da professora como ela demonstra ter uma relação sensível e política com a causa da migração e com esta iniciativa especialmente. A acolhida aos estudantes migrantes é uma demanda cada vez mais necessária nos espaços escolares, mas que dá de encontro a uma série de fronteiras: o tempo da escola, a estrutura física, a distância entre professor e aluno. Mas, que apesar disso, a professora reconhece que o projeto a aproximou das dimensões sensíveis da educação: a escuta, a atenção para as necessidades de cada aluno, o agradecimento, o aprendizado mútuo. Vale destacar que esta professora, além de coordenar este projeto na escola, frequentava outros espaços de militância como o Grupo de Trabalho sobre Imigração (GTI) na Assembleia Legislativa de Santa Catarina e participava de atos e eventos voltados para os assuntos migratórios.

Quanto às perspectivas futuras com o projeto, a Professora 1 se demonstrava desanimada. Em seu relatório de 2016, ela já apontava como uma dificuldade a estrutura da escola, tanto pela falta de um espaço adequado, pois tinham que utilizar a biblioteca ou a sala de atendimento de alunos especiais (SAEDE), quanto pela falta de materiais didáticos e o acesso precário à internet.

Tivemos muitas dificuldades iniciais, tais como: falta de estrutura da escola (desde material didático até acesso à Internet). Algumas dificuldades ainda perduram, como por exemplo o fato de não termos uma sala específica para o desenvolvimento do Projeto. Inicialmente utilizávamos o espaço da Biblioteca, depois passamos a utilizar a sala do SAEDE (sala de atendimento de alunos com necessidades especiais). Nossa preocupação é constante, uma vez a qualquer momento, poderemos ficar sem espaço físico na escola para a continuidade dos trabalhos. (Professora, 1, RP, 2016)

Apesar das dificuldades encontradas, a Professora 1 registrou também nesse relatório algumas conquistas e que nos indicam a importância deste trabalho, no âmbito das relações sociais e do aprimoramento da comunicação:

O QUE JÁ ALCANÇAMOS: Considero que o mais importante foi alcançado: estabelecer um vínculo de respeito, confiança e amizade. Sem ele, certamente não conseguiríamos realizar as atividades. O estabelecimento do vínculo deve-se em grande parte, do interesse que tivemos desde o início de tentarmos compreender um pouco da cultura e estarmos dispostas a aceitar o desafio de trabalhar com condições estruturais/tecnológicas mínimas, na escola. (falta quase tudo...). A grande maioria dos alunos já consegue estabelecer diálogos com bom nível de compreensão. O grupo

criado no WhatsApp também possibilita exercitar a língua portuguesa. (Professora 1, RP, 2016)

Diante desse contexto, ela registrou no relatório alguns objetivos futuros que tinha com o projeto: ter uma sala própria, realizar parcerias e maior engajamento de outros professores.

OBJETIVOS FUTUROS: uma sala própria/exclusiva para as atividades do Projeto e poder organizar conforme as necessidades/sugestões dos alunos participantes. Realizar convênios com outras instituições/organizações buscando recursos e apoio para as necessidades diárias do Projeto. (materiais didáticos, equipamentos de informática...). Ter a presença de um maior número de professores trabalhado junto ao Projeto, uma vez que o grau de exigência de trabalho é grande e diverso. (Professora, 1, RP, 2016)

Mesmo que nos anos seguintes ela tenha conseguido se apropriar de um pequeno espaço ocioso da escola (FIGURA 23), transformando-o na sala de “acolhimento ao aluno estrangeiro”, o projeto não foi algo institucionalizado, o que o tornou provisório. Assim, ela já reconhecia a incerteza da continuidade:

não sei se ele permanecerá. Triste constatação. Como te disse, estávamos readaptadas e essa condição permitia realizar atividades que, se estivéssemos em sala de aula, com carga horária cheia, não conseguiríamos realizar. A (outra professora criadora do projeto) está aposentada desde o início do ano de 2018. Desde então, tenho trabalhado sozinha no Projeto (minhas condições de saúde, às vezes me afastam do trabalho). Não sei se permanecerá, pois nenhum professor tem tempo disponível para atendimentos dessa natureza. Aulas e atividades no contra turno, além de atividades fora da escola. (Professora 1, EP, 2019).

Figura 23 – Materiais na sala ocupada pelo projeto Sementes



Fonte: Arquivo da autora (2019)

As intencionalidades envolvidas nesse projeto, apresentadas pela Professora 1, demonstram os diversos conflitos e dificuldades que perpassam a criação e manutenção de uma iniciativa tão necessária como essa. E que, como ela mesmo destaca, parte justamente das necessidades dos estudantes, mas em um ritmo outro que não aquele das burocracias meramente conteudistas.

E assim, quanto às sugestões para outras escolas, a Professora 1 ressalta as dificuldades diante da estrutura vigente de trabalho dos professores:

Acredito ser necessário repensar muita coisa nas escolas. O que vivemos hoje não acolhe nem mesmo os professores. Penso que precisaríamos de professores com tempo disponível para realizar atividades dessa natureza. No modelo atual, a carga horária e as condições de trabalho não permitem (Professora 1, EP, 2019).

Então, para garantir a existência com qualidade de um projeto desta dimensão, se exigiria certamente mais profissionais capacitados e direcionados para atender tais situações, bem como seria primordial que o poder público fornecesse condições e estruturas físicas consolidadas para a sua permanência, pois fica nítido na fala desta professora estas lacunas e o peso que geram para o seu trabalho, para as expectativas que tinha sobre ele e também as frustrações que disso decorrem.

Após conhecer o desenvolvimento deste projeto na prática, podemos reforçar algumas características que são essenciais para a construção de um projeto de acolhimento que visa a integração (CRUL; HEERING, 2007), que já haviam sido destacadas no capítulo 3, que são:

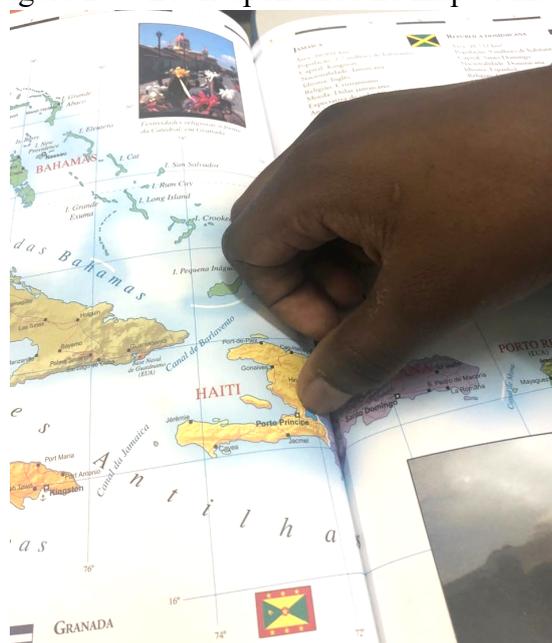
- a) o reconhecimento da importância da educação, que se expressa pela iniciativa em disponibilizar uma professora para acompanhá-los nesta inserção na escola;
- b) a contribuição para a construção de relações sociais, como as de amizade;
- c) a consideração das características próprias dos familiares no processo escolar, a professora sempre buscava compreender os contextos familiares de cada um e, quando possível, fazia contato direto com os adultos responsáveis;
- d) a promoção de autonomia, a professora ao auxiliá-los com as atividades e oferecendo aquele espaço do projeto como local seguro e de ajuda quando necessário, estava os incentivando e contribuindo para que pudessem tomar iniciativas próprias frente aos desafios do cotidiano escolar e do novo contexto de vida que estavam se inserindo.

5.3 ENTRELAÇAMENTOS NARRATIVOS INICIAIS: CONHECENDO OS ACOLHIDOS

Para me aproximar do cotidiano do projeto, acompanhei alguns atendimentos na escola em forma de observação participante. Trago a seguir três episódios que especialmente me marcaram, sobretudo por acontecerem de forma espontânea e que contribuíram para me fazer pensar e apostar nas potencialidades destas narrativas para os processos educacionais.

Cena 1⁴² - Vamos para o reino encantado do Haiti

Figura 24 – Louis apontando no mapa o Haiti



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Durante um dos dias de observação do projeto conheci o Louis⁴³. Um menino de 11 anos, nascido no Haiti, mas que viveu a maior parte do tempo na República Dominicana. Ele havia acabado de chegar na escola e estava nos seus primeiros dias de atendimento com a professora. Era um dia de muita chuva. Quando cheguei na sala do projeto, as goteiras se mostravam presentes e um lixeiro havia se transformado em balde para conter um pouco a água. Mas lá estava ele sentado junto da professora fazendo atividades de matemática. Me senti ao

⁴² Registros do diário de campo da autora (RD, 2019).

⁴³ Nome fictício escolhido pela pesquisadora.

lado para acompanhar. Ele estava quieto. Nesse meio tempo, a professora teve que atender outra menina que chegou, a Park⁴⁴, uma estudante haitiana, e eu fiquei o ajudando.

Em um certo momento, apareceu um exercício que falava de legenda, ele disse que não sabia o que era. Então peguei um atlas que havia perto para ilustrar em um mapa. Enquanto professora de Geografia, foi a primeira coisa que me veio à cabeça. Depois de exemplificar o que seria uma legenda, fechei o atlas, deixei ele de lado na mesa e voltamos para as atividades de matemática. Percebi que ele ficava constantemente olhando para esse atlas. Então perguntei se gostaria de vê-lo mais. Ele deu um sorriso e começamos nossa viagem. Louis começou a folhear e procurar por certos países. Eis que ele acha o Haiti e faz uma singela e pertinente observação, com uma fala do tipo “*no livro que eu tinha o Haiti era muito maior de como tá aqui*”.

Essa fala do Louis me acionou a refletir sobre representações e poder. A forma que eu costumava ver e imaginar o território haitiano é muito menor que Louis conhece e defende. O Haiti para ele é muito maior do que era até então pra mim. Mas a partir do momento que Louis começou a contar histórias deste país repleto de magia e de acontecimentos geopolíticos, na sua percepção violentos, minha visão sobre esse país se ampliou. Louis conta que as numerosas montanhas presentes são para defender o território, um território que teve suas riquezas roubadas. Ele enfatiza que eles não gostam dos inimigos. Pergunto quem são e ele diz: a França. Nessa linha dos inimigos, conta sobre um castelo que fica entre montanhas e que tem sua história relacionada à época da independência do país e que ela faz “desaparecer” pessoas que eles não gostam. Enquanto Louis me contava as histórias por trás desse local, Park, que permaneceu na sala do projeto durante o intervalo de sua aula, entra na conversa e comenta que a mãe dela nunca deixou ela ir até lá quando a escola levava a passeio, justamente por conta dessas histórias.

Curiosa para saber mais, pego meu celular para procurarmos juntos. Descubro que se chama “*Citadelle Henri Christophe*” e Louis ficou encantado em ver as imagens na internet. Abri, então, um aplicativo de imagens de satélite para irmos até o Haiti (FIGURA 25). Por lá ele foi reconhecendo nomes de cidades e empolgado com a oportunidade pegou meu celular para aproximar as imagens. Mostrou a cidade de sua vó, uma ilha deserta e alguns lagos. Pediu

⁴⁴ Nome fictício escolhido pela estudante, a qual irá aparecer mais para frente.

também pra eu procurar fotos de antes e depois do terremoto, dizia que eu precisava muito ver, porque era impressionante.

Figura 25 – Imagem de satélite do Haiti



Haiti
quinta-feira 09:44 GMT-4

Fonte: *Google Maps*.

Esta manhã com Louis me mostrou de alguma forma a importância das histórias. Das suas histórias de vida e das histórias que compartilha e carrega consigo sobre seu país de origem. As narrativas apresentadas por Louis sobre o Haiti apontam como elas podem ser ricas para a nossa formação humana, para nossos conhecimentos de mundo. Foi a partir desse encontro inesperado com Louis que percebi que as narrativas poderiam estar mais presentes na pesquisa.

Nos próximos encontros, tínhamos (a professora e eu) como objetivo explorar pedagogicamente sua vontade de partilhar sobre suas “histórias mágicas”, tendo em vista que a escola estava ainda definindo para qual turma ele iria.

Cena 2 – Histórias que se cruzam

Em um primeiro encontro com uma outra estudante recém-chegada, a Dayou⁴⁵, pude observar como a professora realizava a primeira abordagem do atendimento. Primeiramente,

⁴⁵ Nome fictício escolhido pela estudante, a qual irá aparecer mais para frente.

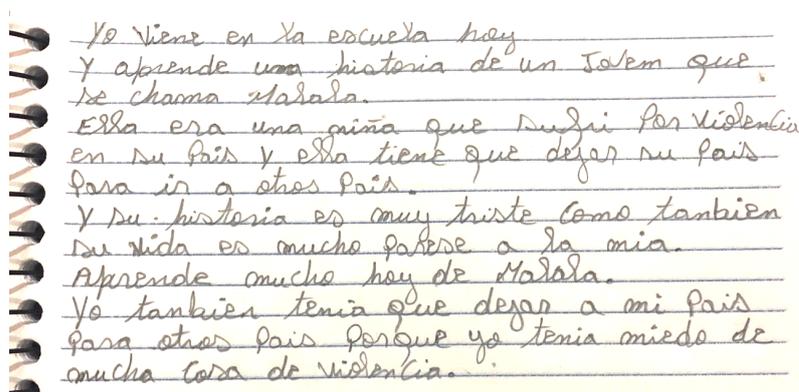
ela caracterizou o espaço como um local seguro e de acolhida, e na sequência solicitou que ela nos contasse algo para que pudéssemos nos conhecer. A professora me apresentou como alguém que iria ajudar nas atividades do projeto.

Dayou, timidamente, inicia falando sobre suas mudanças de países. A jovem de 18 anos, que é haitiana, conta que mora com uma tia há 4 meses, pois a mãe está no Suriname, e que já havia morado na República Dominicana e no Chile. Enquanto compartilhava sua trajetória, utilizamos um atlas para visualizar a história. Ao olhar para o mapa da América Latina, a estudante aponta para a Bolívia e nos conta que quando passou por ali não gostou porque achou feio e a comida era ruim.

Nesta viagem pelos mapas, entramos em assuntos diversos. Dayou havia se demonstrado curiosa em saber por que no Brasil havia pessoas parecidas com ela (apontando para sua pele, que é negra) e porque na América Latina alguns lugares falavam português e outros espanhol. Com isso, a professora contou um pouco sobre as migrações passadas, as questões históricas da escravidão e da colonização e como isso trouxe os diferentes idiomas e etnias ao continente.

Nesse emaranhado de assuntos, surge a história da Malala, a jovem paquistanesa que ficou famosa por lutar pela educação de meninas. Neste dia havia levado o livro “Longe de casa” (YOUSAFZAI, 2019), organizado pela Malala sobre meninas refugiadas pelo mundo, com a intenção de apresentar para a professora. Mas como surgiu o assunto, sugeri, então, que lêssemos uma parte do livro juntas. A cada parágrafo, nós conversávamos e ela apontava as palavras que não compreendia. Ao final, a professora perguntou se ela se identificava com alguma situação do livro e ela afirmou associando ao fato de ter que sair do país, ter que aprender novas línguas e a busca pela segurança, como registrou no seu diário do projeto. Por ainda não se sentir à vontade com o português, nesse primeiro dia em sala escreveu em espanhol (FIGURA 26):

Figura 26 – Relato de Dayou sobre a leitura de Malala



Yo viene en la escuela hoy
 Y aprende una historia de un joven que
 se chama Malala.
 Ella era una niña que sufrió por violencia
 en su país y ella tiene que dejar su país
 para ir a otros país.
 Y su historia es muy triste como también
 su vida es mucho parese a la mia.
 Aprende mucho hoy de Malala.
 Yo también tenía que dejar a mi país
 para otros país porque yo tenía miedo de
 mucha cosa de violencia.

FONTE: Arquivo da autora (2019).

*“Yo viene em la escuela hoy
 Y aprende uma historia de un joven que se chama Malala.
 Ella era una niña que sufrió por violència em su país y ella tiene que dejar su país para
 ir a outro país.
 Y su historia es muy triste como tambien su vida es mucho parese a la mia.
 Aprende mucho hoy de Malala
 Yo tambien tenia que dejar a mi país para otros país porque yo tenia miedo de mucha
 cosa de violencia.” (Dayou, AE, 2019)*

Essa atividade além de ter sido uma estratégia pedagógica de aproximação com a leitura e interpretação em português, se apresentou como possibilidade de abertura às novas histórias de jovens imigrantes, enquanto se entrelaçam a outras mais conhecidas. Esta foi só uma primeira tessitura de alguns fios, mas que já apontou pistas para a potência que pode emergir das narrativas dos protagonistas de diferentes movimentos migratórios. Com estas primeiras atividades, pudemos conhecer um pouco da sua trajetória, seus gostos e sonhos. Mais sobre Dayou será apresentado mais pra frente.

Cena 3 – Discurso que ecoa...

Ao chegar na escola para encontrar a professora em outro dia de observação, ela me esperava no ambiente da secretaria. Quando entrei, ela já estava em pé aparentemente exaltada e terminando uma discussão, com alguém que já havia se retirado do lugar. Ao sairmos de ali nos direcionando para a sala do projeto, ela me diz: *“uma funcionária acabou de dizer que os haitianos não gostam de estudar”*. Com isso eu só conseguia pensar: está aí um dos motivos do porquê movimentar e ampliar as narrativas é uma ação cotidiana ainda tão necessária.

5.4 IMAGINÁRIO COLETIVO DO QUE É SER MIGRANTE OU REFUGIADO NA CONCEPÇÃO DE JOVENS: “EU NÃO SEI MUITO, MAS SEI QUE É MUITO TRISTE”

Sabemos como é comum circular pelos espaços por onde pessoas migrantes frequentam frases como aquela dita pela funcionária da própria escola. Mas são com esses tipos de concepções que as imaginações narrativas se endurecem e criam aqueles estereótipos que enclausuram essas pessoas e suas nacionalidades em definições restritas e negativas. São narrativas desse tipo que é preciso evitar.

Pensando nessas situações, dentre algumas ações que tínhamos planejado para o projeto, realizamos a ação que propunha abrir uma caixa com perguntas para os estudantes da escola. O objetivo da ação era de saber como os diferentes estudantes, incluindo os brasileiros, se relacionam com o assunto da migração e definem os sujeitos envolvidos.

Em um dia de aula regular, duas estudantes participantes do projeto, a Dayou e outra menina de nacionalidade síria, se colocaram no pátio da escola convidando os colegas a responderem duas perguntas elaboradas pela professora (FIGURA 27): 1) “o que é? a) migrante b) refugiado” 2) “Você conhece a realidade dos migrantes e dos refugiados em Florianópolis? Faça um comentário”.

Figura 27 – Duas estudantes migrantes no pátio da escola



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Com as respostas recebidas, pudemos perceber certas concepções que circulam sobre a ideia de migrante e refugiado nesta escola.

A ideia de refugiado pareceu bastante associada às motivações de guerra, a qual acredito se justificar pelo imaginário fortalecido com a situação da Síria. Mesmo que haja uma série de nacionalidades e de motivações que geram o refúgio, vemos como certos contextos se sobressaem no imaginário coletivo e isto se associa a uma forte midiaticização de “dramas migratórios”.

“refugiado é alguém que fugiu do seu país por causa das guerras” (anônimo, CP, 2019)

“migrante: quando a pessoa sai do seu lugar para o outro por vontade própria, para conhecer outros lugares. Refugiado: quando uma pessoa é obrigada a sair do local aonde vive, por causa de guerras e etc.” (anônimo, CP, 2019)

“migrante é quando a pessoa sai de seu país por vontade própria, para viajar, morar fora, e refugiado é quando ela é obrigada a sair de seu país, por motivo de guerra e etc.” (anônimo, CP, 2019)

Esteve associada também a ideia de que seja uma situação triste e que devemos ajudar e respeitar.

“eu não sei muito sobre isso mais sei que a situação deles é muito triste” (anônimo, CP, 2019)

“bom eu acho que quase todos sono migrantes bom e também sei a situação dos refugiados e acho que devemos respeitar todos e ajudar e nem maltratar etc” (anônimo, CP, 2019)

Houve também definições onde eles se inseriram em primeira pessoa e utilizaram dos seus exemplos de vida para construir suas conceituações.

“emigrante: eu sou uma, meus pais vieram para Florianópolis mas já tinham emprego e escola para mim, e casa. Refugiado: minha irmã teve que meio que sair escondida da sua cidade por ameaças de morte. Eu acho assim eu não conheço muita gente, mas eu creio que em todo lugar tem espaço pra todos, principalmente aqueles que não tem lugar para se abrigar.” (anônimo, CP, 2019)

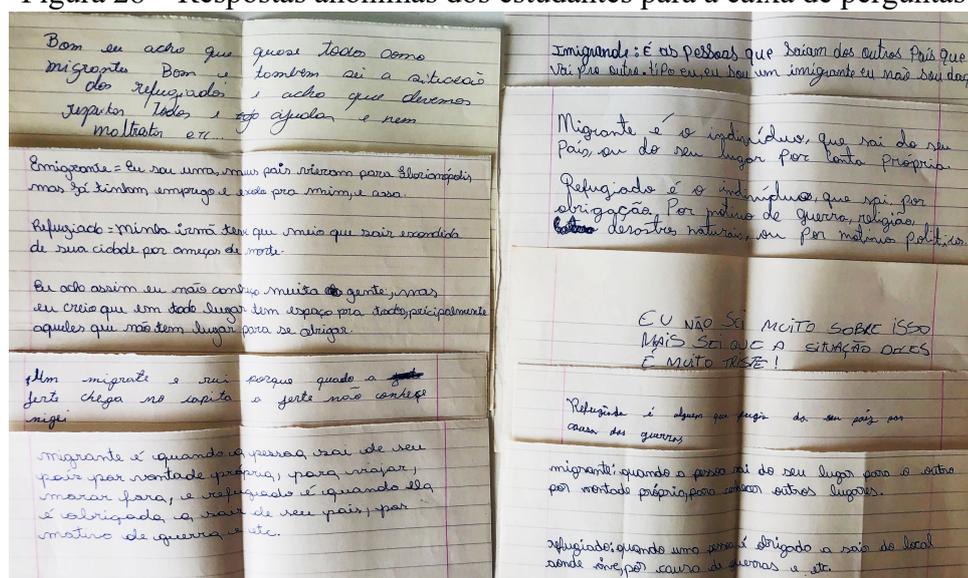
“um migrante é ruim porque quando a gente chega na capital a gente não conheço ninguém” (anônimo, CP, 2019)

“imigrante: é as pessoas que saiam dos outros país que vai pro outro. Tipo eu, eu sou imigrante eu não sou daqui” (anônimo, CP, 2019)

Com essas breves definições, percebemos como as narrativas sobre ser migrante se centram muitas vezes em definições dramáticas e de que é uma situação essencialmente triste, sobretudo para as pessoas consideradas refugiadas.

Tendo em vista essas e outras possíveis narrativas que circulam pela escola, pela maioria de não migrantes, que caminhos podemos percorrer para exercitar e ampliar a imaginação empática? Que outras histórias sobre as vivências de ser migrante podem ser contadas e compartilhadas?

Figura 28 – Respostas anônimas dos estudantes para a caixa de perguntas



Fonte: Arquivo da autora (2019)

5.5 TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS NA E SOBRE A ESCOLA

Como a intenção central da pesquisa se dá nas vivências dos jovens estudantes em contexto de migração na escola, além dos momentos iniciais de observação dos atendimentos e dessas atividades coletivas, foi proposto um roteiro de ação para ser realizado no âmbito do projeto.

O primeiro plano da ação foi destinado a espaços de produção de narrativas com estudantes migrantes. Para isso, havia-se o intuito de usar as diferentes linguagens como a escrita, a fala, vídeos, fotografias e desenhos, explorando assim diferentes formas de comunicação e expressão.

Na sequência, tinha-se a intenção de abordar o segundo plano, o compartilhamento das produções ou mesmo a realização de outra ação dentro das suas turmas ou com outros membros da escola, as quais seriam planejadas coletivamente.

A proposta inicial do roteiro de ação era a seguinte (QUADRO 4):

Quadro 4 – Síntese do roteiro de ação inicial

Etapa	Descrição
1) Cartografia de deslocamento	Esta primeira etapa consiste na proposição de que cada estudante faça um desenho cartográfico dos seus fluxos migratórios, apontando os países envolvidos, alguma lembrança que gostaria de destacar, suas perspectivas do que imaginava encontrar no país que mora agora e o que mais considere pertinente para nos contar um pouco da sua história até aqui. Esta metodologia é inspirada nas possibilidades de irmos além dos mapas de fluxos tradicionais, criando outras simbologias e camadas para as representações das fronteiras e dos movimentos, no que tange a experiência singular daquele que migra. Como enfatizam Mekdijan et al (2014), nos mapas tradicionais os espaços percorridos por imigrantes são com frequência “alisados”, uma vez que as “asperezas”, de ordem política, econômica e tantas dimensões que compõem o caminho, são ocultadas. Após o desenho, cada estudante apresenta oralmente seu mapa, que será registrado em vídeo, compondo uma sobreposição de linguagens que acessam diferentes sentidos.
2) Cartografia da escola	<p>a) Gerar reflexões sobre a experiência na escola: O que você mais gosta? Qual foi seu maior desafio e como resolveu? O que você encontra de aspectos em comum e diferentes de outras escolas que já estudou? O que esta escola significa para você?</p> <p>b) Registrar por fotografias espaços e momentos de sua rotina na escola. Para isso, nos aproximaremos do instrumento metodológico “<i>Photovoice</i>”, que utiliza as fotografias feitas pelos participantes da pesquisa como oportunidade de produzirem conhecimento e representarem suas perspectivas sobre os pontos fortes ou preocupações de sua comunidade (WANG; BURRIS, 1997), neste caso sobre a escola.</p> <p>Nesse sentido, ao considerarmos que vivenciamos também um contexto social da cultura digital, o cruzamento de linguagens no narrar com as tecnologias, nos mostram o potencial de novos modos de percepção e de linguagens, em frente a novas sensibilidades e escrituras que permeiam a escola (MARTÍN-BARBERO, 2014).</p> <p>Para uma análise conjunta, do desenho, das fotos e das narrativas orais, será utilizado uma adaptação do aporte metodológico Instrumento Gerador de Mapas Afetivos (DA SILVA; BOMFIM; COSTA, 2019) (APÊNDICE A), que conta com um processo de categorização que auxilia a mapear os significados, as qualidades, os sentidos e as metáforas atribuídos ao local em questão. Esta pode ser uma forma de nos aproximarmos de elementos que traçam princípios direcionadores para ações de mudança na escola.</p>
3) Compartilhamento das narrativas: Vamos conversar sobre migração?	Ao considerar a importância de compartilhar os sentidos e experiências vividos por estes estudantes na escola, mas também tendo o cuidado e a sensibilidade com aquilo que compartilham em um espaço mais reduzido, esta terceira etapa seria destinada a conversar se gostariam de levar estas produções para outros espaços e se sim, como gostariam de fazer isso. Durante uma aula regular com sua turma? Uma proposta de intervenção na escola? Na internet?

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Dentre as três etapas propostas, conseguimos realizar a primeira e a segunda. A terceira, apesar das duas interlocutoras terem concordado em levarmos alguma atividade para a sala de aula, inclusive já havíamos feito um contato com uma professora de Geografia que abraçou a

ideia, a escola estava passando por um contexto instável por conta de uma determinação estadual que indicou o seu fechamento⁴⁶ e não foi possível dar continuidade.

Além disso, o que a professora temia sobre o futuro do projeto aconteceu. Por questões de saúde ela teve que se afastar da escola e como nenhum professor assumiu as atividades, a sala de acolhimento foi desapropriada para outros fins e com isso, os estudantes que contavam com os atendimentos tiveram suas atividades encerradas, inclusive um estudante novo havia acabado de ingressar na escola e não pode contar com esse auxílio. Mas apesar do surgimento dessas questões, a professora se manteve solícita a auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. Diante de todas as autorizações necessárias, tanto da Coordenadoria de Educação quanto da diretora, pude continuar desenvolvendo a pesquisa.

E assim, algumas mudanças aconteceram e tivemos que redefinir a rota dos encontros e do formato da construção das narrativas. Dos atendidos que conheci naquele primeiro momento de observação, duas continuaram o contato. O menino Louis saiu da escola repentinamente, aparentemente havia se mudado de cidade e por isso não tivemos mais a oportunidade de nos encontrar. Mas Dayou e Park, as duas meninas haitianas, se colocaram à disposição para a partilha de suas histórias e é nessas perspectivas que vamos adentrar daqui pra frente.

5.6 O QUE NOS CONTAM AS JOVENS (MIGRANTES)?

Para conhecer mais a fundo as dimensões de ser jovem, migrante e estar na escola, foram realizados encontros com estas duas estudantes participantes do projeto Sementes, tendo como base as duas primeiras etapas do roteiro previsto. Esses encontros, então, tinham como objetivo proporcionar um espaço para que compartilhassem suas histórias e experiências, incentivando-as a utilizar diferentes linguagens para se expressar.

Apesar de ter um roteiro prévio de perguntas abertas para as duas (APÊNDICE C), o fluxo das conversas ocorreu em certos pontos de forma diferente. As pautas foram sendo definidas a partir do envolvimento de cada uma com as perguntas. O contexto de encontro também foi diferente. Com Dayou só conseguia me encontrar nos 30 minutos antes da sua aula no período da tarde, pois de manhã ela fazia um curso técnico, então nossas conversas tinham que ser interrompidas e retomadas no outro encontro. Dayou também possuía ainda algumas

⁴⁶ Escola centenária de Florianópolis será fechada pelo Governo do Estado. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/10/24/escola-centenaria-de-florianopolis-sera-fechada-pelo-governo-do-estado.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2020.

limitações com o vocabulário em português. Já com Park conseguia me encontrar por mais horas e ela tinha um maior domínio do português.

Com as duas jovens, tivemos a oportunidade de conhecer duas histórias de vida diferentes. A possibilidade de se ter narrativas contrastantes em análise é considerada por Orellana (2009) vantajoso, pois se pode expor dimensões de contextos sociais que são importantes para compreender as experiências de vida e as formas como as crianças crescem. Nesse seguimento de análise de histórias de vida, é também necessário levar em conta as tensões entre o geral e o particular, o recorte de mundo no qual a pessoa está inserida e as “forças maiores” que afetam o microcosmo (RIZZINI; BUSH, 2006).

Para manter o mais próximo da originalidade da forma de expressão de cada uma das interlocutoras, optei por transcrever o mais exato possível de como elas se comunicaram, a partir das gravações. No entanto, esta é uma dificuldade no âmbito da pesquisa com história oral, pois alguns detalhes da essência da linguagem falada acabam se perdendo, como a entonação, a pausa para pensar, os suspiros, as risadas, as hesitações e empolgações (MAGALHÃES, 2017). O símbolo (...) será utilizado para expressar pausa na fala entre uma frase e outra. Assim como pode aparecer um **(risos)** para indicar uma risada. Em algumas partes também aparecerão diálogos. A primeira coluna da esquerda indica a minha fala e a coluna da direita a fala das interlocutoras.

Com base no Instrumento Gerador de Mapas Afetivos (SILVA; BOMFIM; COSTA, 2019) foi feita uma primeira análise. Na sequência, a análise das produções narrativas foi esmiuçada para identificar outros elementos presentes a fim de criar um fichamento temático, dividido em “grandes temas” e subtemas que se destacaram das suas experiências dos processos de migração, baseado em Demartini (2005). Estes marcadores temáticos nos serviram como orientação de análise das produções orais e visuais das estudantes, agrupando assim trechos de assuntos em comum discutidos nos diferentes dias de encontro.

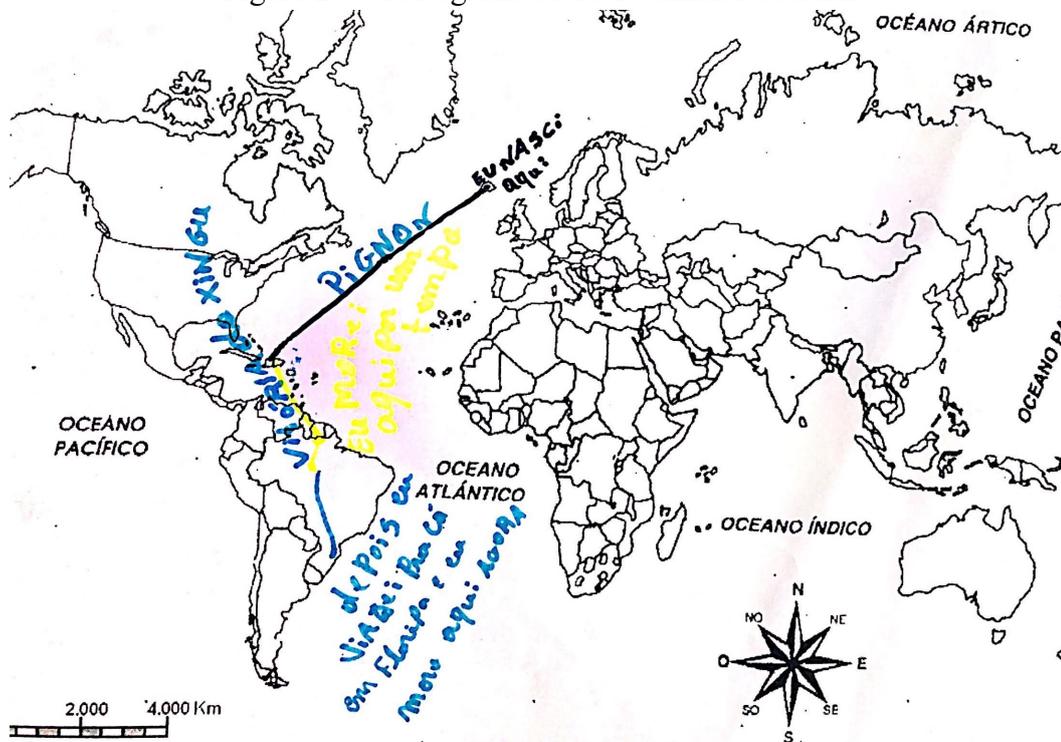
Os temas destacados foram: 1) Processos migratórios, do qual se destringem elementos como: famílias, rotas, trabalho, mudanças, redes, perspectiva de retorno, projeção de futuro e transnacionalismo. 2) Experiências escolares, com subtemas como comunicação intercultural, expectativas, medo, amizade, agenciamentos, elementos da cultura escolar.

5.6.1 Narrativas de Park

Park⁴⁷ é uma jovem de 14 anos de nacionalidade haitiana, que emigrou aos 10 anos. A conheci em um dia que observava as atividades de rotina do projeto. A jovem tinha uma relação consolidada com a professora por frequentar o projeto há anos. Quando a professora se afastou da escola, manteve contato com Park pelo *WhatsApp* e na sequência tivemos outras oportunidades de encontro na escola, nos quais pude conhecer outros relatos de sua vida.

5.6.1.1 Processos migratórios

Figura 29 – Cartografia de deslocamento de Park



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Aqui é o Haiti, eu morei ali por um bom tempo, no caso eu nasci ali né. Dai meu pai viajou primeiro, depois de um bom tempo resolveu buscar a gente lá. Dai a gente viajou e moramos pra cá...que é Amazonas. Dai no primeiro dia até que foi legal, a gente passou por vários lugares na viagem, dai a gente chegou perto do meu pai e a gente ficou tão feliz que não a gente queria nem dormir né, dai no primeiro dia foi bem legal. Dai o resto quando meu pai tava trabalhando eu pensei que ia ser fácil lá, só que não foi tão fácil do jeito que imaginei. Dai a minha mãe começou a trabalhar, mas o trabalho não era quase todos os dias, era um dia na semana. Dai não foi muito fácil, dai a gente resolveu se mudar para cá, que é em Floripa, dai aqui em Floripa minha mãe tá trabalhando e meu pai também. Dai tá sendo um pouquinho mais fácil

⁴⁷ Nome fictício escolhido pela participante.

*que lá no Amazonas, dai a gente ta gostando de morar aqui. Só que eu não sei que dia que eu vou voltar pro meu país né, porque só tem que voltar com 18 anos*⁴⁸. (Park, NO, 2019)

Rotas, família, trabalho e mudanças

Desta sua narrativa pessoal, destacam-se elementos que são comumente presentes nos processos migratórios, como: as rotas, que indicam sua passagem por outra cidade brasileira antes de chegar ao destino atual Florianópolis; e o processo de reunião familiar, com a ida do seu pai para o Brasil antes e o movimento do restante da família na sequência. Desse encontro com o pai, Park expõe o sentimento de felicidade, pois haviam ficado separados por um tempo. A relação com o trabalho dos pais também aparece como um elemento chave na narrativa da sua trajetória.

Vale fazer um adendo que esse processo de reunião familiar não é somente um costume historicamente presente nas migrações, mas é um processo regulamentado por leis e decretos, que varia por país, criados justamente para evitar as irregularidades que muitas vezes acarretam violações de direitos. Por tanto, a reunião familiar também é um direito.

Antes de morar em Florianópolis, Park indica verbalmente que morou no Amazonas⁴⁹. Sobre a sua passagem por esse estado, é interessante fazer uma observação sobre a inserção desta localidade nas dinâmicas de mobilidade haitianas em um contexto geral. O pesquisador haitiano Joseph Handerson (2015, p. 139) traz como exemplo que “durante o período de julho de 2010 a fevereiro de 2012, muitos haitianos embarcavam nos barcos para Manaus com a esperança de chegar ao Brasil”. Por sua localização estratégica na fronteira, o estado serve como uma forma de entrada no Brasil.

Pesquisadora

E você lembra por que foram primeiro pro Amazonas?

e você sabe por que ele foi pra lá?

Estudante

Porque meu pai foi pra lá antes (Park, NO, 2019)

Dai não sei (Park, NO, 2019)

⁴⁸ Esta trajetória foi descrita em vídeo a partir do mapa que desenhou sobre seus fluxos.

⁴⁹ Apesar de Park indicar na fala que morou no estado do Amazonas, no seu mapa (FIGURA 29) ela identificou a cidade que morou como “Vitória do Xingu” que fica no estado do Pará. Não tive outra oportunidade para conferir a informação.

Com a fala de Park podemos refletir sobre como o “motivo” dos jovens para migrarem se relaciona ao fato de um membro da família ter emigrado primeiro (SUÁREZ-OROZCO; TODOROVA, 2003). Ela não indica uma razão maior que justifica a ida específica para este lugar, mas somente que o pai foi. Isso não significa que não havia outras motivações impulsionadores para a saída da família do país, até porque seu posicionamento sobre a migração foram aparecendo ao longo da conversa, mas para ela o que vem em primeiro plano no processo foi a ida do pai. Em um contexto mais macro, pode-se também associar às políticas de acolhimento que o Brasil dispõe para haitianos, uma autorização de residência com efeitos similares para os refugiados, como já apresentado no capítulo 2, e que incentivaram e facilitaram a vinda de famílias haitianas.

Podemos com isso também pensar como em determinados contextos, crianças pequenas quando migram em família podem não ter acesso à dimensão de todos os motivos por trás do deslocamento. Assim, as suas histórias de migração ou as histórias sobre seu país de origem que virão a contar são construídas ao longo do tempo, com recortes de histórias e percepções que ouvem de seus familiares, por exemplo. Como vimos com Louis, que apesar de não ter vivenciado de fato o terremoto de 2010, e muito menos as invasões no território haitiano no século passado, ele cresceu ouvindo falar sobre estas situações e como elas afetaram o país e ele as reproduz para contar sobre sua própria história.

As percepções de Park sobre a migração mudam no decorrer das etapas da viagem. No início ela descreve como algo “até que legal” e depois com as dificuldades vindas por conta do trabalho dos seus pais, a situação passa a ser definida como “não foi tão fácil” como havia imaginado. Além disso, ela aponta uma situação muito frequente por famílias migrantes que é um contexto de instabilidade associada à inserção dos membros da família no trabalho informal. Mas que apesar disso, com a mudança de cidade dentro do Brasil e com o pai e a mãe trabalhando se tornou “um pouquinho mais fácil”. Para pessoas migrantes, o fato de estar empregado é um importante condicionante das condições de vida de toda uma família, o que infelizmente para boa parcela da população migrante é dificultada pela falta de oportunidades ou por estarem sujeitos a situações de exploração pela necessidade de sobrevivência.

Nota-se aqui também como o projeto migratório é imbricado por perspectivas, sonhos e imaginários e o que pode acontecer quando se depara com as realidades de vida social nem sempre “fáceis” como idealizadas e que acabam destoando das expectativas criadas.

Transnacionalismo, retorno e projeção de futuro

Na sua apresentação inicial, Park trouxe suas perspectivas de retorno ao país de origem. Ela relaciona o fator idade como um impeditivo a essa idade, mas também expressa ser uma vontade que a divide.

Pesquisadora

Por que tem que voltar com 18 anos? Ou só pode voltar com 18 anos?

Mas você tem vontade de voltar?

Estudante

eu acho que só pode voltar com 18 anos, minha irmã falou isso e meu pai e minha mãe também. Que menores não podem viajar sozinhos. (Park, NO, 2019)

ah eu tenho, às vezes eu tenho, mas às vezes eu não tenho. Eu tenho porque eu ainda tenho minha irmã lá, e algumas famílias minha lá. E às vezes eu não quero voltar, porque às vezes acontece coisas ruim lá. (Park, NO, 2019)

Aqui vemos esse sentimento que balança entre o lá e o aqui, com fatores que justificam tanto o querer quanto o não querer voltar. A família aparece mais vez como um elemento, mas neste caso como algo que a mantém ainda conectada ao país de origem.

A inserção de Park em uma família com características transnacionais fica visível, ao considerar a definição de família transnacional como sendo:

famílias cujos membros vivem algum ou a maior parte do tempo separado uns dos outros, mas apesar disso permanecem unidos e criam algo que pode ser visto como um sentimento de bem-estar coletivo e unidade, isto é, familiaridade, mesmo através de fronteiras nacionais. (BRYCESON; VUORELA, 2002, p. 03)

Em contrapartida da vontade de retornar por conta da família, as ocorrências de violência deste mesmo país a repelem de querer retornar. Na sua percepção, as “coisas” ruins eram porque:

Pesquisadora

Então quando você imagina teu futuro, você pensa mais aqui ou lá?

Estudante

tipo quando tem greve lá, eles ficam matando os outros, e ficam fazendo fogo, queimando um monte de coisas lá, mas é bem diferente daqui mesmo. Aqui é mais tranquilo. Lá é bem... [áudio não compreensível]. Eles brigam pra ca#@ sabe? (Park, NO, 2019)*

Eu penso mais aqui. (Park, NO, 2019)

Diante deste contexto de violência de lá, que está associado à uma instabilidade política que vive o Haiti há anos, o aqui, o Brasil, se apresenta como sendo mais tranquilo para se viver. Baseado nisso, seu desenho de futuro parece estar mais voltado para o contexto atual de vida. Quando perguntei se às vezes ela se imaginava no Haiti nesse momento, ela respondeu com um enfático “*eu não!*”.

Conversamos também sobre como ela se sentia sendo uma jovem haitiana e morando no Brasil e se ela achava que teria alguma diferença se estivesse vivendo no Haiti agora: “*Eu acho que eu seria só mais burra, isso sim. Porque eu não gosto muito de estudar lá*” (Park, NO, 2019). Essa questão de se sentir “mais burra” também apareceu na fala sobre a escola mais a frente e demonstra desde já a importância que ela atribui à escola para a sua vida no Brasil.

Podemos refletir com a narrativa de Park de que diferente da ideia frequentemente presente em adultos migrantes, a ideia de um retorno pode não estar tão presente para as crianças e jovens. Como já apontaram Block e Buckingham (2007), as crianças e jovens sempre que possível gostariam de visitar e manter contato com a família e a cultura, no entanto a maioria está mais preocupada com suas vidas e com o futuro no seu local do presente do que com a ideia de um retorno.

Park afirmou, então, que gosta de morar aqui. Mas é interessante notar a menção à Coreia do Sul que ela traz: “*Eu gosto, mas eu queria ta lá na Coreia (risos)*” (PARK, 2019). A relação com esse país esteve presente mais de uma vez em nossas conversas. Como nesse trecho:

Pesquisadora

E depois que você terminar a escola, o que você quer fazer?

Estudante

Depois que eu terminar a escola, eu queria trabalhar. Só que eu não sei que trabalho eu vou querer, e só sei que eu quero ganhar muito dinheiro pra poder comprar uma fazenda pra criar um orfanato, para poder ajudar as crianças que moram na rua. Dai eu pretendo viajar pra ir lá na Coreia pra morar um pouco né. (Park, NO, 2019)

Park, assim como muitos jovens da sua geração, é fã de bandas coreanas, sobretudo uma específica chamada “BTS”. Inclusive, a escolha do seu nome para a pesquisa veio por inspiração do nome de um dos membros dessa banda. Sabendo previamente dessa sua paixão, conversamos sobre música.

Pesquisadora

E o que você escuta além de BTS?

e o que teus pais acham disso?

Estudante

Ah gospel e funk. (Park, NO, 2019)

Ah o meu pai e minha mãe não gostam que eu ouço funk (risos). (Park, NO, 2019)

Com estes excertos, podemos refletir, como um exemplo, sobre as experiências de viver neste campo social que é transnacional, mas por vezes conflitantes. Park é uma jovem de origem haitiana, que mora no Brasil, ouve gospel e funk, mas é também uma super fã de uma banda sul coreana. Além de que já utiliza uma série de gírias e palavrões em português no seu vocabulário.

Sobre este hibridismo cultural, Block e Buckingham (2007) observam que a sua celebração como uma convivência harmoniosa em múltiplos espaços, pode acabar não levando em conta os desconfortos que são vivenciados pelas famílias migrantes. As crianças e jovens precisam lidar cotidianamente com as negociações. Ao mesmo tempo que são julgados por não cumprir os papéis culturais esperados pela família e de se associarem a uma nova cultura, podem ser apontados na escola por colegas por não pertencerem de fato a essa “nova” cultura.

Com os exemplos que ela dá de seus consumos culturais, se nota também como acontece a influência da indústria cultural, que traz essa forma de padronização do consumo, e que aproxima jovens situados em diferentes partes do mundo, fazendo-os se apropriarem de algo culturalmente distante de seus locais de origens. E essa adoção de um produto local que se tornou globalizado e popularizado, como o caso destas bandas sul coreanas, de certa forma contribui para se sentirem parte de algo em comum junto de seus colegas. E assim vemos como ocorre aquele senso plural de pertencimento que indicava Huijsmans (2018).

Como refletimos com Geisen (2012) os jovens migrantes não são apenas motivados pela sociedade que estão e pelas circunstâncias envolvidas, mas são agentes ativos que desenvolvem identificações sociais próprias, sendo a escola um espaço estratégico onde podemos observar isso acontecendo.

5.6.1.2 *Vivências na escola: do medo ao “me sinto uma peste”*

O acesso à escola

A história de Park, assim como de muitas crianças e jovens migrantes em idade escolar, é marcada por algum episódio de violação no direito do acesso à escola. Embora Park estivesse estudando nesta escola por quase 4 anos, ela relatou que ficou meses sem frequentar uma escola.

Pesquisadora

em casa? Ou desde que você chegou você foi pra escola?

mas por que você ficou sem estudar lá?

o documento?

Estudante

Eu acho que eu fiquei em São José eu fiquei uns 7 ou 8 meses sem estudar, porque lá as escolas não eram tão legais, mas eu não estudei lá.

(Park, NO, 2019)

Porque eu ainda não tinha recebido meu bagulho lá. (Park, NO, 2019)

é

Apesar de todos os direitos teoricamente garantidos, há enormes lacunas neste acesso, exemplificado no seu próprio relato. Por medo, muitas famílias que ainda não estão regularizadas com os documentos de residência no país ou pela falta de algum documento escolar, acabam não colocando as crianças na escola, mesmo com legislações recentes que garantem o acesso, independente de documentação. Fica nítido, então, de que a matrícula é ainda o primeiro desafio.

Em toda a narrativa de Park se apresentam elementos intrínsecos à cultura escolar, como: os atores (as famílias, professores, gestores e estudantes), os discursos e as linguagens (modos de comunicação), a organização escolar, o sistema educativo e as práticas (pautas de comportamento) (SILVA, 2006). A abrangência dos diversos aspectos, evidencia a amplitude necessária para compreender como se dá a experiência escolar quando se é uma estudante migrante, que carrega consigo outras referências de escola e de mundo.

“No meu país” e aqui: comparações estruturais e espaciais

Não obstante possamos pensar que haja uma semelhança no conjunto dos elementos constituintes da cultura escolar no mundo afora, é pertinente considerar a cultura escolar no plural. Por uma perspectiva histórica-geográfica, reconhece-se que há uma série de culturas escolares a serem desvendadas. Segundo a definição de Viñao Frago, a cultura escolar é um conjunto de teorias, princípios, normas e práticas que se consolidaram ao longo do tempo no contexto das instituições educativas (FRAGO, 2000).

Como estamos aqui em diálogo com uma jovem vinda de um sistema educacional do Haiti, vale pontuar algumas características dessa estrutura e o contexto em que se insere. O Haiti foi a primeira república negra a se livrar do sistema de escravidão e de colonização em 1804. Culturalmente, representam a chamada “cultura crioula” que é compartilhada por outros povos do Caribe. Devido a colonização francesa, o francês é ainda considerado umas das

línguas oficiais, praticada sobretudo pelas elites. Mas desde 1987, o crioulo haitiano tornou-se também oficial do país (JOINT, 2008), inclusive é o idioma predominante na fala entre os haitianos. Estes dois idiomas, junto do espanhol e do inglês, fazem parte da grade curricular escolar do país. Historicamente, o sistema educacional do Haiti foi construído pela segregação das classes sociais, sendo a religião um elemento de forte atuação. Joint (2008) conta que após um acordo em 1860 entre o Estado haitiano e o Vaticano, na figura da igreja Católica, as escolas sustentadas pelas congregações se instalaram no Haiti com o objetivo de formar as elites. Já a partir de 1970, com a pressão popular pela demanda escolar, estas escolas católicas passaram a ser espaços compartilhados também pelas crianças de classes populares. O pesquisador destaca que mesmo em menor número atualmente (cerca de 24% das escolas privadas do país são católicas e 35% são protestantes), as escolas católicas continuam a ter significativa incidência no sistema educacional pela sua maior estrutura e qualidade. Além disso, estima-se que 85% do total das escolas no país são privadas.

Park trouxe no seu relato, a sua perspectiva em comparação ao Brasil:

Pesquisadora

Estudante

*Lá no meu país tem regra, regra que não pode chegar atrasada, se chegar atrasada a gente vai ficar de castigo, vão bater na gente (...) e se a gente não soubesse a lição, se a gente não faz a lição de casa, eles vão bater na gente, chamar os nossos pais, dai os nossos pais vão bater na frente das colegas, **passar mo vergonha** (...) não podia bagunçar muito lá e também **não podia gazejar, quem nem aqui né.** (Park, NO, 2019)*

Então você acha que aqui é mais...

Aqui é mais legal do que lá. (Park, NO, 2019)

Por quê?

Por causa da escola né. (Park, NO, 2019)

O que tem na escola que é mais legal que a outra escola?

*É que aqui na escola **eles não batem na gente**, eles só dão educação mais. Mas lá também da educação, só que eles só ficam batendo na gente, pensam que a gente vai ter um futuro melhor quando eles batem na gente, mas a gente vai ser mais burra do que já é né. Mas aqui não, aqui é diferente. **Eles dão mais educação pra gente**, não ficam batendo na gente e só os colegas às vezes quando a gente briga né, a gente fica xingando só, **mas aqui é bem mais massa do que lá mesmo.** (Park, NO, 2019)*

é tudo diferente?

Sim

tudo tudo?

*não, só a diretora né. A diretora lá no colégio onde eu morava no Haiti, **era bem difícil de falar com ela.** E também ela brigava toda hora que a gente*

fizesse uma coisa. Claro que é o certo a gente não ficar bagunçando, mas ela brigava até a gente jogando água no chão da escola. Ela brigava muito, mas depois tiraram ela, botaram outra e era tipo uma mãe pra escola toda. E aqui a diretora pega no nosso pé, mas não mais do que lá do Haiti. A única coisa que acho diferente. (Park, NO, 2019)

E o formato das aulas?

É difícil lidar com isso também. Mas não é igual. Aqui a gente faz os materiais. Mas lá, tipo, até o 5º ano tinha bastante dificuldade lá pros alunos aprenderem as coisas. Porque eles não explicavam bem as coisas, alguns professores. E toda vez que as pessoas, não fazem tarefa, eles ficam batendo. Sei lá, parece que eles tão deixando as pessoas mais burras. Sei lá, mas eles dão educação também. (Park, NO, 2019)

E em relação a estrutura física da escola?

Aqui é mais pintada né a sala. A gente fica pintando os desenhos e cola na parede. Mas lá não pode, só se a gente fizer um trabalho que é bem massa, e eles vão colando e depois vão tirar e jogar tudo no lixo. Mas aqui tiram só pra botar outra coisa e daí vai levando pra casa, mas eles não fazem isso. (Park, NO, 2019)

Destes trechos, destacam-se pertinentes elementos, como: a rigidez das regras e a relação com a figura de autoridade da diretora e dos professores. Park se demonstra bastante incomodada com estas lembranças. Ela evidencia repetidas vezes o fato dos estudantes receberem punições, inclusive no aspecto físico, e que para ela estas atitudes deixam as pessoas “mais burras”. Assim, por essas razões e pela aparente maior flexibilidade das regras nesta escola no Brasil, a exemplo do fato de na sua percepção se poder “gazejar” aula, Park usa a expressão “massa” para dizer que acha a escola daqui mais legal.

Expectativas, medo e amizades

Pesquisadora

Estudante

Quando eu cheguei aqui eu fui entrar no quarto ano, daí no primeiro dia eu pensei que ia ser difícil as coisas lá, mas era bem fácil. Daí eu consegui fazer amizade desde o primeiro dia, e eu acho que eu passei uma semana mesmo tendo amizade sem não falar com eles. Porque eu tinha medo. Daí depois eu fui conhecendo mais eles e foi legal. Sei lá o que realmente eu senti. (Park, NO, 2019)

Mas e o medo?

É, eu tinha medo, muito medo de ter amizade aqui com eles. Mas depois eu percebi que eles eram bem legal, daí eu fiz amizade com eles. Daí no ano passado eu fiquei no 5º. Daí o 5º né, eu tinha quase

toda a sala era minha amiga, porque eu bagunçava em toda a escola que eu passava. Dai a gente bagunçava a sala toda. Dai foi assim que a gente ficou conhecendo, e eu passei pro 6º acho né em 2018, não, foi 2019 eu passei pro 6º, dai a gente virou melhores amigas. (...) Mas não foi tão difícil a escola do jeito que era no meu país. (Park, NO, 2019)

Desta retrospectiva de sua chegada e de seus sentimentos iniciais, podemos destacar elementos vivos nas lembranças dos primeiros dias de aula em uma escola nova: a expectativa de que será difícil, o sentimento de medo e as amizades criadas ao passar dos dias como um elemento que pode reverter a condição de medo. Esta reversão fica evidente quando ela conecta o fato de toda a sala ser sua amiga com o fato de ela bagunçar. Com sua identificação de ser bagunceira, a experiência escolar passa a não ser mais algo “assustador”, mas algo “legal”. Assim, o seu principal agenciamento de inserção, de forma consciente ou não, se deu através do acionamento de um elemento social da cultura escolar que é fazer parte do “grupo da bagunça”.

O que Park narra é um exemplo explícito de como eles próprios agenciam sua integração, como eles desenvolvem formas de fortalecer o sentimento de fazer parte. Mas o que para Park deu certo, para jovens mais tímidos, como veremos com Dayou mais a frente, pode não ser uma estratégia em questão.

Ainda sobre o aspecto da integração, Park também reconhece que a diminuição do medo se deu por um reconhecimento da sua igualdade com os outros enquanto seres humanos.

Pesquisadora

Quando que você percebeu ou o que você fez pra que conseguisse ter amigos, que conseguisse se integrar mais na escola?

Como você se sente agora?

E tem outro tipo sentimento que você sente quando vem pra escola? alegria? tristeza? emocionada?

Estudante

Eu não fiz nada, só pensei e dai falei pra mim mesma: por que que eu tenho medo se eles são humanos que nem eu? dai eu comecei a me aproximar mais deles, dai eu parei de ter medo e também assisti alguns filmes de crianças que vão pra escola e tinham medo e se pensam mais antes de ter mais medo, dai pararam de ter medo e eu fiz igual. (Park, NO, 2019)

Me sinto uma peste, veio pra escola só pra estudar e depois só pra aprontar (risos) (Park, NO, 2019)

Emocionada eu nunca fico. (Park, NO, 2019)

então que outro tipo de sentimento?

Só felicidade. De vir pra escola não, só pra ver os amigos. Assim como às vezes eu sinto tristeza (...) porque as vezes eu to com preguiça de falar e as fico braba também. (Park, NO, 2019)

A resposta espontânea da Park se definindo como uma “peste” me fez gargalhar com ela, pois não esperava por essa resposta. Foi um dos momentos que me proporcionou um “estalo” para reforçar a concepção de que as crianças e jovens “migrantes” são como qualquer outro que não migrante. Evidentemente que não pretendo aqui desconsiderar todas as especificidades que surgem desse contexto e que implicam na condição de vida, mas busco apontar para o sentido de reafirmar o posicionamento da condição ser criança ou jovem na frente da do ser migrante, indo ao encontro daquilo que se discutia anteriormente de como articular a igualdade e a diferença, através da educação intercultural.

Sobre seus sentimentos, Park também descreve algo comumente presente entre os jovens, esse misto de felicidade de estar na escola para ver os amigos, mas que nem sempre é assim, às vezes ela fica triste e braba e quer ficar mais quieta, e sente que nem sempre é respeitada por isso.

O que mais parece se fazer presente na sua fala sobre a escola, é um sentido de escola como um espaço de liberdade, ainda mais levando em conta o caráter rigoroso descrito por ela sobre a sua experiência anterior na escola no Haiti. A escola é onde ela se diverte com seus amigos, mesmo fazendo parte do emaranhado de conflitos diários. A escola parece ser descrita e vivenciada por ela como um espaço-refúgio, onde ela tem a possibilidade de estar por alguns instantes “desamarrada” do seu núcleo familiar, embora a realidade de sua casa de alguma forma sempre estava conectada. Por exemplo, teve encontros que já havíamos terminado a hora combinada, mas ela pedia para ficarmos mais porque não queria voltar para casa, assim como teve vezes que tivemos que encerrar o encontro antes pois recebia ligação de que tinha que buscar o sobrinho na creche ou mesmo quando deixava de ir para a escola no contra turno pois tinha que ajudar a mãe em casa.

A notoriedade da presença da escola em sua vida é também apontada na pergunta sobre o que ela mais gostou de ali.

Pesquisadora

O que foi algo que você gostou da escola?

Estudante

*De ter novas amizades, de poder conversar, aprender mais o português, as pessoas daqui da escola são bem legais, **a gente vive como uma família**, mas brigando né.*
(Park, NO, 2019)

E se você fosse contar pra alguém, minha escola é boa porque...

Os professores explicam bem, a diretora não pega muito no pé, não pegava né, mas agora ta pegando, não sei por que, deve ser porque a gente apronta muito, mas só... (Park, NO, 2019)

Juntamente da sua definição de escola como uma família, mais uma vez o papel das amigadas é enaltecido. Além disso, ela reconhece que a escola é também um espaço onde ela tem a oportunidade de conversar e de aprimorar o português. A comida oferecida na escola também foi mencionada em outro momento como algo bom. Os outros agentes, professores e diretores, também são ressaltados por ela como sendo algo positivo.

Espaços e conflitos

A figura da diretora na escola é algo bastante evidenciado por Park. Como na imagem que escolheu para retratar o espaço que não frequenta (FIGURA 30):

Figura 30 – Fotografia de Park sobre o espaço que não gosta



Fonte: Arquivo da autora, FT, (2019).

A sua legenda para a fotografia, também deixa brecha para refletirmos sobre as divisões espaciais na escola, que segregam os maiores dos pequenos. E como a própria Park se autodenomina como não mais pertencente ao recorte de criança, e que inclusive acha chato esse contato.

Quando perguntei se havia alguma situação da escola que ela destacaria por achar mais legal, disse: “*Quando os professores levam a gente pra quadra.*” (Park, NO, 2019).

A sua relação com o espaço da quadra foi igualmente destacada na fotografia que descreve como o lugar que mais gosta de ficar (FIGURA 31), pois é um espaço de convivência com as amigas e onde fica utilizando o celular. O espaço da cantina também foi definido como o lugar que mais frequenta, porque tem acesso à internet e é onde gosta de ficar (FIGURA 32).

Figura 31 - Fotografia de Park sobre o espaço que mais gosta



Fonte: arquivo da autora, FT (2019)

Figura 32 - Fotografia de Park sobre o espaço que mais frequenta



Fonte: Arquivo da autora, FT (2019).

Como já destacava Julia (2001), quando se observa a cultura e as vivências nas escolas é importante compreender conjuntamente as culturas que “se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (JULIA, 2001, p. 11). Paulo Freire também defendia a pertinência de considerar o caráter socializante nas tramas do espaço escolar e lamentava por ser, por vezes, deixado de lado:

“é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (FREIRE, 2019, p. 44).

Após comentar o lado positivo da escola, conversamos também sobre o outro lado.

Pesquisadora

o que você acha que não é bom na escola? que você gostaria de melhorar?

Estudante

*Eu acho que não é bom os outros alunos ficarem **xingando** os outros, xingando a mãe, **debochando** da cara dos outros, é uma coisa que a gente faz né, mas tipo, a pessoa não é sua amiga e você fica debochando da cara dela (...) toda vez que ela passa, fica debochando, chamando de um monte de coisa, monte de coisa ruim, e depois a pessoa pode fazer qualquer coisa né, pode se matar, pode fazer outra coisa e acho que não é bom isso né.*
(Park, NO, 2019)

Park traz fortemente a questão dos conflitos entre os estudantes envolvendo xingamentos e falta de respeito, o que provavelmente seja uma situação comum que ela vivencia no cotidiano. Os indícios destes conflitos de Park com outros colegas da escola também são demarcados na sua fotografia do local que não gosta (FIGURA 33), justificando que ali há a presença de seus “inimigos”.

Figura 33 - Fotografia de Park sobre o espaço que não gosta



Fonte: Arquivo da autora, FT (2019)

Com este assunto, a conversa foi direcionada para buscar entender como ela estava posicionada neste contexto e como isso eventualmente a afetava, por ser uma jovem migrante.

Pesquisadora

you think that at some point your colleagues didn't want to talk to you? How did your colleagues receive you at school?

and you already communicated well in Portuguese?

Estudante

Ah legal, só que eles falavam muita coisa que minha cabeça bugou, uma falava outra verdade e outra não (Park, NO, 2019)

Mais ou menos (Park, NO, 2019)

Estes indicativos de conflitos, nos apontam a importância de fortalecer as concepções da Educação em Direitos Humanos no cotidiano da escola. Como nos lembra Candau (2012), para superar as manifestações de preconceito, discriminação, as diferentes formas de violência, com a física, a simbólica, o *bullying*, a intolerância religiosa, entre outras situações, que estão presentes tanto na sociedade quanto no cotidiano da escola, precisa-se realizar “um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural” (CANDAUI, 2012, p. 237).

Comunicação intercultural e práticas de acolhimento

Pesquisadora

did you have any difficulty with the language or was it easy?

Estudante

Foi tranquilo (Park, NO, 2019)

Park, como mencionou, já tinha passado por outra cidade brasileira antes de chegar em Florianópolis, o que contribuiu para um impacto bem menor na comunicação. Na linha deste aspecto, queria entender como se dava sua relação com outros colegas da mesma nacionalidade que a sua.

Pesquisadora

before there were other Haitian students here, né, from students from another country that were here you made friends with them or more from Brazil?

do Haitians talk to you?

Estudante

Do Brasil até porque eles não falam comigo daí eu não vou correr atrás deles (Park, NO, 2019)

Não (Park, NO, 2019)

Esta sua relação com pessoas da mesma nacionalidade, nos faz repensar a expectativa mais comum de que migrante se junta a outros migrantes. Não há dúvida de que isto aconteça de fato no cotidiano, inclusive porque há normalmente um direcionamento da gestores ou professores para que estudantes da mesma nacionalidade se conheçam e se ajudem, principalmente pela aproximação linguística. Mas Park demonstra um posicionamento que se diverge, pelo menos neste ambiente da escola. Porque, como será observado mais a frente, fora da escola ela tem uma relevante incidência na mediação intercultural junto de pessoas haitianas.

Neste caso específico de Park, ela já havia deixado entender de que havia conflitos entre ela e outras meninas haitianas, mesmo estudando na mesma escola e morando no mesmo bairro, elas não criaram um vínculo.

Recentemente havia chegado um novo estudante haitiano na turma de Park, o Ricard⁵⁰. Ela o descreveu como um menino que era quieto e ficava sentado lá na última mesa. Perguntei como estava sendo a sua aproximação e do restante da turma com ele.

Estudante

Ah falaram pra eles que ele era do mesmo país que eu, dai falaram que eu falava português e tinha que ajudar ele, dai eu tava falando com ele na nossa língua que é creolo, dai todos vem la tipo fez um circulo sei la como se fala, dai ficaram ouvindo nossa conversa né, e quase tipo olhando pra todo mundo eles pensando 'o que será que eles tão falando', porque é bem diferente daqui.

(Park, NO, 2019)

Sobre o indicativo de que ela teria que ajudá-lo na escola, ela comentou: “*eu tento falar com ele na sala pra ajudar mas ele não quer falar comigo*” (Park, NO, 2019). Ela complementou que só ajudava ele em casa, porque são vizinhos.

A fala de Park nos remete a pensar sobre a responsabilidade de mediação, que é comumente transferida para os jovens migrantes que já estão mais tempo na escola. Onde, em certos casos, pode ocorrer uma obrigação forçada de ajuda mútua entre alunos da mesma nacionalidade. Entende-se que estas situações decorrem tendo em vista que raramente terá algum funcionário que fale crioulo haitiano na escola, por exemplo. Mas também aponta a importância para uma maior sensibilidade e ampliação da abrangência de práticas efetivas de recepção e de acolhimento para estudantes recém-chegado. Contar com a presença de um colega que faça a tradução não é o suficiente e não pode ser a única solução presente. Até porque, como relatou Park, Ricard não se sentia à vontade solicitando ajuda para ela.

Seguindo esta linha de reflexão, que nos encaminha ao que Orellana (2009) argumenta sobre o trabalho das crianças e jovens na mediação intercultural, abro aqui um parêntese para compartilhar e apontar sobre a relação dos jovens migrantes com os espaços de educação escolar não-formal. Como Orellana (2009) demonstrou, na medida que os jovens crescem, ampliam-se seus leques de situações em que são solicitados para

⁵⁰ Nome fictício.

facilitar a comunicação. Park, além de ser requisitada para mediar na escola sob a prerrogativa de que por ela já falar português tinha que ajudar, como fez com Louis e com Ricard, ela passou a frequentar as aulas de português na Pastoral do Migrante de Florianópolis apenas para auxiliar uma moça recém-chegada, que na sua própria definição era “tipo” uma tia para ela. Park também foi peça central para o desenvolvimento de um projeto que participei, junto de outras voluntárias, intitulado “Português no verão”, também na Pastoral do Migrante, no qual foi ministrado aula de português somente para crianças e jovens. Ela era a tradutora para alguns recém-chegados, que eram seus vizinhos, que incluía o seu colega de sala, Ricard, e outros familiares.

Continuando a análise da fala de Park, outro aspecto que pulsa deste último trecho, é a sua descrição de como os outros colegas se comportaram com um ar de desconfiança quando ouviram Ricard e ela conversando em um idioma desconhecido para o restante, “*que será que eles tão falando*”. Em uma perspectiva contrária, é o que acontece diariamente com os estudantes falantes de outros idiomas e chegam em um país sem saber o idioma predominante. Esta situação lembra o que bell hooks (2017) diz sobre a importância de abrir espaços para outras línguas que não somente a de “dominação” daquele espaço, uma vez que esta experiência de ouvir sem dominar nos traz lições importantes para uma sociedade multicultural, onde é a supremacia branca que ainda vigora.

Com base na sua experiência, o que Park, então, sugere como formas de acolhimento para a escola?

Pesquisadora

se você tivesse que falar pra escola, alguma dica de como fazer o acolhimento de pessoas que vêm de outros países, o que vocêalaria para teus professores ou teus colegas, o que você daria como dica?

Mas pensando no sentimento que você teve quando chegou, o sentimento de medo né? O que você acha que a escola poderia fazer pra ajudar nisso? Para esses alunos novos, que nem você foi, o que a escola poderia propor pra ser mais fácil?

e quando você chegou aqui o que que te ajudou?

Estudante

*acho que eu não falaria nada, até porque **tenho vergonha** de falar alguma coisa.*
(Park, NO, 2019)

*Acho que poderiam dar alguns livros pra eles lerem, ou mesmo se for pegar algum livro, e a **pessoa não entender, pode desenhar**, mesmo não sabendo desenhar, é o que eu acho. Ou podia tentar achar um livro que **tem português, francês, creolo** e dai ia ser mais fácil.*
(Park, NO, 2019)

A Professora 1 e (a outra fundadora do projeto). Os alunos e os professores. E dai chegou você e continuou ajudando a gente. (Park, NO, 2019)

E o que teria que ter pros alunos imigrantes que chegam na escola?

*Pra dar pra eles fazer **trabalho diferente**, tipo completar as frases e coisas de quinto ano.*
(Park, NO, 2019)

Destaca-se desta fala, primeiramente, o seu indicativo de sentir vergonha em propor algo, mesmo em uma situação hipotética. Mas no fim ela aponta a sua opinião. A sua perspectiva sinaliza para a importância das diferentes linguagens como alternativa, a exemplo do desenho, e de que poderia haver na escola materiais multilíngues e trabalhos diferenciados para o aprendizado do idioma. A oferta de materiais escolares em outros idiomas é uma realidade ainda distante das escolas públicas inseridas em nosso contexto. Ainda mais que o creolo haitiano é um idioma pouco conhecido pela população brasileira, de forma geral. Mas a sua reivindicação é potente. Às vezes uma singela disponibilização de tradução para um idioma que lhe é familiar pode proporcionar uma chegada mais confortável.

No segmento deste tópico, conversamos sobre o que seria a próxima etapa da pesquisa, desenvolver alguma atividade com a sua turma.

Pesquisadora

you acha que seria legal se algum dia a gente fosse na tua sala, pra conversar, por exemplo, sobre algumas coisas que você me contou, você acha que isso ia fazer com que os alunos se aproximassem mais?

então, como você acha que a gente pode deixar os teus colegas não terem mais a cabeça dura?

you ia gostar de participar?

you acha que se sentiria à vontade?

Estudante

Acho que vai mais ou menos né, porque eles são cabeças duras. (Park, NO, 2019)

Conversar mais com eles, pra eles entenderem mais o que a gente quer fazer. (Park, NO, 2019)

Sim (Park, NO, 2019)

eu não, tenho vergonha (Park, NO, 2019)

Apesar de ela reconhecer a importância de conversar com seus colegas para eles deixarem de ser “cabeça dura”, novamente aqui a questão do sentir vergonha aparece, quando ela se põe a refletir sobre uma possibilidade de ter suas vivências colocadas em pauta. Mas nós chegamos a discutir brevemente sobre temas que poderíamos levar para sala.

Sabendo previamente que Park participava de feiras onde ajudava a família a vender comidas típicas do Haiti, exemplifiquei com este tópico:

Pesquisadora

por exemplo, aquelas feiras que você participa, seus colegas sabem?
e você acha que não seria legal compartilhar?

Estudante

não, só a Mariana⁵¹ (Park, NO, 2019)

não, porque eles não compartilham comigo
(Park, NO, 2019)

Esta ideia de que ela alega não compartilhar sobre suas vivências pois os colegas também não falam, nos levam aos próprios dilemas da Educação Intercultural mencionados por Candau (2008). Como o resgate dos processos de construção de identidades, considerando as narrativas de vida como parte do processo educacional, bem como o desafio em promover as experiências de interação, que visam justamente fortalecer espaços onde seja mais possível a aproximação e a partilha, no sentido de estar aberto com o que posso aprender com o contato e a troca, através de um movimento de interesse pela vida do outro.

Como já apontado, não conseguimos chegar no momento de entrada na sala. Pois, a escola estava em meio a protestos por uma determinação estadual de fechamento. Conversamos, por fim, um pouco sobre isso:

Pesquisadora

o que sentiu quando soube que a escola ia fechar?

Estudante

Ah meio que triste, porque a escola vai fechar, a escola é tão bom, mesmo que algumas coisas não são tão bom que tão tentando arrumar, mas eu não acho que é legal fechar alguma escola, a escola pega um monte de criança mesmo na metade do ano e no final do ano e nem outra escola pega.
(Park, NO, 2019)

e se você tivesse que ir pra outra escola? como que seria?

Chato! fazer outras amizades (...) Acho que eu podia sim ir pra outra escola, com as minhas amigas. (Park, NO, 2019)

Park mais uma vez valoriza a escola que estuda e destaca o fato de a escola aceitar a matrícula de crianças mesmo com o ano letivo em andamento. A questão da amizade é reforçada novamente como um elemento que ela considera pertinente nessa chegada em uma nova escola.

Não é alguma novidade de que a socialização faça parte da cultura escolar. Mas a narrativa de Park deixa ainda mais em evidência o quanto é essencial e elementar defender a possibilidade básica de se estar em uma escola, fazer parte de um grupo de amigos, com

⁵¹ Nome fictício para identificar sua melhor amiga brasileira na escola, que também havia migrado há pouco tempo do norte do Brasil para Santa Catarina.

tempo e espaço destinado para estas vivências. Pois, as escolas são agentes essenciais de integração (HORTAS, 2013) em uma comunidade.

Por fim, o encerramento do projeto Sementes, por falta de profissionais destinados para tal, junto do contexto de fechamento dessa escola, no qual foi alegado pelo alto custo da reforma, evidenciam as dificuldades e barreiras mais visíveis em se projetar e realizar na prática as idealizações para o acolhimento e integração de crianças e jovens migrantes com a qualidade que se deseja.

Mas apesar de tudo isso, as experiências de Park neste contexto escolar nos deixam pistas e ampliam a visão sobre ser migrante e estar na escola e mostra indicativos das dimensões sensíveis que é preciso considerar em qualquer ação que vise a construção de espaços escolares de fato acolhedores.

5.6.2 Narrativas de Dayou

Dayou é uma menina de nacionalidade haitiana, que estava entre 17 e 18 anos no momento da pesquisa. A conheci no seu primeiro dia de atendimento no projeto Sementes, como descrito na Cena 2. Neste mesmo dia, inesperadamente, Dayou apareceu na aula de português onde eu era professora na Pastoral do Migrante de Florianópolis, no período da noite. A partir deste encontro, foi como que se tivéssemos criado um duplo vínculo, interconectando estes dois espaços - a escola e uma instituição que realiza atendimentos aos migrantes, ambos tão importantes e presentes na vida de jovens migrantes. Esta dupla vinculação ocorreu de forma similar com Park.

Mesmo com o período de recesso escolar e das mudanças no projeto por conta da saída da professora, nós continuamos a ter contato através das aulas de português. E por isso, acabei me aproximando de outras nuances da sua vida, que não apareceram nos relatos quando em formato de atividade escolar ou de conversas destinadas para a pesquisa.

Essas outras questões não serão mencionadas aqui por uma questão ética, mas a observação para o que não é dito, para o que não aparece, também pode nos fazer refletir sobre as camadas das vidas de cada um que não são expostas com naturalidade ou facilidade e que aparecem eventualmente quando se cria um vínculo maior de confiança. O qual nos tempos regulares da rotina escolar é difícil de se efetuar, sobretudo na relação entre professor e aluno.

Nas primeiras semanas que frequentou o projeto Sementes, Dayou deixou de ir alguns dias alegando diferentes justificativas. Mas passado alguns meses, quando voltamos a nos encontrar na escola, a primeira revelação espontânea que Dayou fez foi de que no começo não se sentia bem-vinda ali, porque não conseguia se comunicar. Este fator da comunicação, associado ao não se sentir bem, a repeliu de continuar frequentando o projeto, mesmo o objetivo sendo justamente o contrário do que ela sentia, que era acolher considerando suas condições de dificuldade.

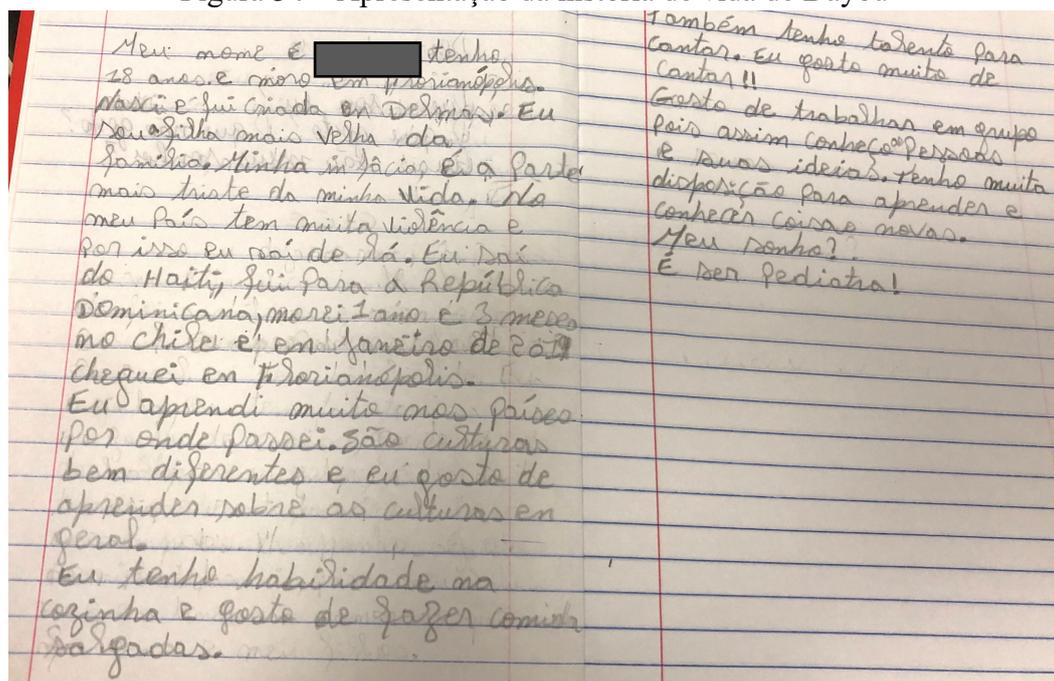
A construção dessas relações de afeto e confiança passa estritamente pela camada mais sensível do ser humano, exige tempo e disposição para falar, ouvir e se fazer ouvir. É um exercício empático diário. Para uma pessoa em contexto migratório, este processo pode se tornar ainda mais difícil, mais demorado, pois a constante mudança de espaços, exige a construção de novas relações do zero, e quando fazem, às vezes já é hora de partir de novo. E assim outro novo ciclo de tentativas de se realizar vínculos precisa se reiniciar.

Evidente que o afeto e a confiança mútua não se criam apenas em uma proposta de atividade ou de projeto, por melhor que possa ser sua intencionalidade. Mas podemos com estas reflexões iniciais acionar mais uma vez as concepções da Educação Intercultural e da Educação em Direitos Humanos que nos lembram da importância de resguardar em todos os processos educacionais os direitos de acesso a uma educação de qualidade que não seja baseada na exclusão.

5.6.2.1 Processos migratórios

Na sequência daquela primeira atividade realizada com base na história de Malala, apresentada na Cena 2, foi sugerido para os próximos encontros que tentasse escrever em casa, agora em português, mais sobre sua história.

Figura 34 – Apresentação da história de vida de Dayou



Fonte: Arquivo da autora (2019)

“Meu nome é Dayou, tenho 18 anos e moro em Florianópolis. Nasci e fui criada em Delmas. Eu sou filha mais velha da família. Minha infância é a parte mais triste da minha vida. **No meu país tem muita violência e por isso eu saí de lá.** Eu saí do Haiti, fui para a República Dominicana, morei 1 ano e 3 meses no Chile, em janeiro de 2019 cheguei em Florianópolis.

Eu aprendi muito nos países por onde passei. São culturas bem diferentes e eu gosto de aprender sobre as culturas em geral.

Eu tenho habilidade na cozinha e gosto de fazer comida salgadas.

Também tenho talento para cantar. Eu gosto muito de cantar!!

Gosto de trabalhar em grupo pois assim conheço as pessoas e suas ideias. Tenho muita disposição para aprender e conhecer coisas novas.

Meu sonho? Ser pediatra.” (Dayou, AE, 2019)

Rotas, família e redes

Neste relato (FIGURA 34), Dayou nos apresenta os lugares que fazem parte da história da sua vida. Menciona que teve uma infância triste e coloca o fator violência como algo que a fez sair do seu país de origem, o Haiti. Ela reconhece que aprendeu muito pelos países que morou por conta das culturas diferentes. Dayou também que revela que tem habilidades em cozinhar e cantar. E gosta de trabalhar em grupo para conhecer as ideias das pessoas. Por fim, conta que seu sonho é ser pediatra.

Dayou também compartilhou seu fluxo migratório em um mapa personalizado, e que junto do relato em vídeo, (FIGURA 35) compôs um resumo de sua trajetória:

Figura 35 – Cartografia de deslocamento de Dayou



Fonte: Arquivo da autora, CD (2019)

Pesquisadora

Estudante

eu nasci em Porto Príncipe, eu fui pra República Dominicana. Dai eu fui pro Haiti de novo e eu fui na República Dominicana de novo. Eu sai do Haiti com 7 anos. E depois eu fui pro Chile, eu morava no Peine com 17 anos. Fiquei 3 dias na Bolívia e depois eu moro em Florianópolis há 10 meses. (Dayou, NO, 2019)

Por que foi decidido Florianópolis?

é porque é mais perto e mais fácil pra vir pra cá (Dayou, NO, 2019)

Por que é mais fácil?

porque minha tia tá na Florianópolis (Dayou, NO, 2019)

E quando você soube que ia morar no Brasil?

eu não sabia. Eu sei quando eu tava no Chile porque minha mãe disse que eu tenho que sair porque lá no Chile faz muito frio (Dayou, NO, 2019)

Por que vocês tinham escolhido o Chile?

Porque era mais fácil (Dayou, NO, 2019)

Diferente do contexto de Park, Dayou se insere em um contexto migratório de jovens que migram separados, no sentido de que mesmo antes de completar 18 anos ela já migrava sem a sua mãe, que era sua principal responsável.

Neste seu relato de trajetória vemos acionado o elemento das redes sociais, que é intrínseco aos processos migratórios. As articulações entre pessoas migrantes constituem uma rede de apoio que facilitam o acesso a recursos e informações necessárias para a migração. Para Douglas Massey *et al* (1998) estas redes se apresentam como uma forma de capital social que a população pode contar. Lussi (2015, p. 102) sintetiza que “as redes migratórias são, de certa forma, extensão das redes de parentesco e incluem redes de amizade, de pertença ou qualquer outra forma de interesse ou de necessidade”. Como lembra Thomson (2002, p. 346), “Nas narrativas dos migrantes, as redes de sociabilidade são mostradas como um aspecto crucial da experiência da migração.”

No caso de Dayou, vemos por seu histórico de migração para o Chile e para o Brasil que os dois movimentos foram motivados e facilitados por uma reunião a outros membros de sua família que já estavam nestes países. Enquanto ela mora no Brasil, com primos e uma tia, sua mãe continua morando no Suriname. Assim, Dayou vivencia diariamente aspectos de uma família transnacional e precisou lidar na sua chegada com uma nova composição familiar (SUÁREZ-OROZCO; TODOROVA, 2003).

Mesmo que Dayou não tenha trazido mais detalhes sobre as motivações por trás das escolhas e movimentações por esses países, as localidades mencionadas em sua trajetória, República Dominicana, Chile e Suriname, são fortemente presentes nas configurações históricas dos circuitos de mobilidade haitiana. Handerson Joseph (2015) lembra que a República Dominicana, país fronteiriço com o Haiti, foi um dos primeiros a receber a emigração haitiana ainda no início do século XIX. Além disso, assim como muitos haitianos, Dayou foi para o Chile antes de vir para o Brasil. Joseph (2015) relata que

Após o terremoto de 12 de janeiro de 2010, no Haiti, alguns países desenvolveram políticas migratórias com fins humanitários em prol do país e dos haitianos como Chile, França, Canadá e Estados Unidos, dentre outros. O primeiro país incentivou a política de reunião familiar dos haitianos que já residiam no Chile antes da tragédia no Haiti. (JOSEPH, 2015, p. 189)

A relação histórica das diásporas dos haitianos para o Suriname também é analisada por Joseph (2015), a qual é muitas vezes utilizada como um meio mais fácil para se chegar ao departamento francês, a Guiana Francesa.

Esta relação entre macro e micro se faz importante pois vemos como estas dimensões se articulam e indicam algo sobre as histórias e contextos que cada uma destes jovens se inserem.

Transnacionalismo, retorno e projeção de futuro

Vir para o Brasil foi uma surpresa para Dayou, dado que não estava em seus planos. Por estar há poucos meses em Florianópolis no momento desta conversa, em vários momentos a dificuldade com o idioma apareceu na construção de sua narrativa. Além de considerar a língua como uma diferença que se destaca, ela também julga as comidas como algo diferente.

Pesquisadora

E qual foi tua primeira impressão quando chegou aqui?

Além do idioma o que mais te chamou atenção? Quando você fala do Brasil pra algum amigo do Haiti o que você diz?

Estudante

é que **eu não sabe falar português** e ai eu fiquei, é uma língua diferente eu não tinha pensando que eu ia vir pra ca. (Dayou, NO, 2019)

ah que é **muito difícil a língua português** e todas as coisas é diferente e as comidas. (Dayou, NO, 2019)

Apesar destes estranhamentos, suas perspectivas futuras sinalizam seus planos em consonância com seu sonho de ser pediatra e se imagina morando ainda aqui no Brasil, assim como Park. Dayou conta também sobre as relações de amizade.

Pesquisadora

quando você olha pro futuro, onde você se imagina morando?

mas você pretende voltar aos outros países que você já morou?

qual?

você ainda mantém contato com amigos que não moram no Brasil?

e são amigos que tão no Haiti, no Chile ou de todos os lugares?

Estudante

aqui (...) eu quero terminar meu curso [técnico em enfermagem], e terminar o ensino médio, e fica aqui trabalhando (Dayou, NO, 2019)

Sim (Dayou, NO, 2019)

Chile (...) porque eu tenho mais amigos ali e quando eu tava na República Dominicana eu era criança e não lembro de muita coisa. Dai eu prefiro o Chile. (Dayou, NO, 2019)

Uhum, tenho (Dayou, NO, 2019)

só na República Dominicana que não tenho (Dayou, NO, 2019)

e os amigos que tão no Chile são haitianos ou chilenos?	<i>Haitianos</i> (Dayou, NO, 2019)
aqui no Brasil você considera que já tem amigos?	<i>Eu já to fazendo amigo com a</i> [apelido da pessoa] (Dayou, NO, 2019)
Quem é a [apelido da pessoa]?	<i>O americano da aula</i> [da aula de português na Pastoral do Migrante] (Dayou, NO, 2019)

Dayou mostra que apesar de ser haitiana, ela não coloca o Haiti como um possível local de retorno. No entanto, as amizades que ela menciona na sua relação com o Chile, que seria um país que ela retornaria, são com pessoas haitianas, o que expressa a composição da sua rede transnacional e os laços que mantêm nesta trama com suas origens. E é interessante também notar como no âmbito das amizades no Brasil, Dayou traz em primeiro plano uma relação construída fora do ambiente escolar.

Vejamos agora como se deu a chegada de Dayou nesta escola.

5.6.2.2 *Experiências na escola: do medo ao “to feliz”*

O que acontece antes: os percalços da chegada

Assim como relatado por Park, e por mais tantos estudantes de origem migrante, Dayou teve o seu primeiro contato com a escola marcado por um forte sentimento de angústia, por ter sido alocada em uma turma anterior a qual ela deveria estar por direito.

Pesquisadora

Mas quem falou que você tinha que ir pro oitavo ano?

Estudante

me deixam na serie oitavo, quando a primeira vez que eu vim, a gente me deixou ali e eu fiquei muito preocupada por isso e eu não sabia falar português e depois a professora de português falou “ah você tem que idade?” e eu falei, e ela falou que oitava é coisa de criança e ai eu falei pra ela que eu tava no segundo ano no Chile e dai ela me matriculou de novo (Dayou, NO, 2019)

É que na secretaria que escreveu. E dai eu fiquei “meu deus” eu vim a primeira vez eu fiquei e depois quando eu cheguei em casa eu chorei chorei chorei e depois eu disse “meu deus” como eu com 18 anos vou fazer oitavo ano (Dayou, NO, 2019)

Fica evidente na fala de Dayou a tristeza que sentiu, a sensação de injustiça e a insegurança com esta situação. Porque ela sabia que não era nesta turma que deveria estar,

mas a barreira da comunicação e um direcionamento equivocado da secretaria a levou estar ali. Mas pela ação sensível de uma professora, ela pode finalmente ser realocada para uma turma em sincronia com seu histórico escolar.

Este relato de Dayou e a aflição envolvida é um tanto quanto potente para resumir as sensíveis dimensões da experiência de ser uma jovem migrante em uma nova escola sob o domínio de uma língua desconhecida. Este seu relato poderia ser o suficiente para sensibilizar qualquer tomada de decisão que tange o futuro de estudantes migrantes.

Em diálogo com Dayou sobre esta situação, eu trouxe como exemplo um relato similar que me ocorreu quando fui morar na Rússia, onde me matriculei em uma turma abaixo da minha idade, alegando de que eu não compreendia o idioma e assim deveria ser. E aí ela afirmou: *“Eu acho que também foi por isso”* (DAYOU, 2019).

Diante de situações nas quais se convida os jovens a trazerem suas narrativas para escola, bell hooks alerta sobre a importância de estabelecer uma recepção ativa das narrativas, pois “Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva” (HOOKS, 2017, p. 35). Dessa forma, em situações como estas nas quais abrimos as narrativas para reflexão e diálogo, as premissas da comunicação intercultural e da Educação em Direitos Humanos são fortalecidas.

Neste exemplo de troca de experiências, na qual articulamos as nossas igualdades e diferenças entre situações semelhantes, foi como se naquele momento, na minha posição de educadora e pesquisadora, pudesse indicar para ela que a compreendo de alguma forma, que ela não foi a única a vivenciar esta situação e que isto decorre de uma estrutura de mundo que reproduz isso.

Situações de diálogos como esta, bem como a que ocorreu quando Park mencionou a sua ausência da escola pela falta de documentos, podem assim contribuir para a construção coletiva de uma compreensão crítica do mundo e dos fatores que levaram ela, Park, eu, e mais tantos, a serem colocados nestas lacunas dos direitos à educação.

Primeiras impressões: comparações estruturais e espaciais

Dayou mudou diversas vezes de países. E com isso, as mudanças de escolas foram várias também. Diferente de Park, Dayou traz referências de escolas além das do Haiti.

Pesquisadora quantas escolas você já estudou em toda tua vida? Por exemplo, eu estudei em 12. no Haiti foram quantas?	Estudante <i>Muitas</i> (Dayou, NO, 2019) <i>é muito, porque a gente ficava dessa pra essa</i> (Dayou, NO, 2019)
mais ou menos quantas?	<i>9, 10</i> (Dayou, NO, 2019)
nessas 10 escolas, o que mais te marcou?	<i>as obrigações. (...) É que la no Haiti na escola te obriga a fazer uma coisa (eu já falava espanhol, porque aprendi na República Dominicana</i> (Dayou, NO, 2019)
o que te obrigam a fazer?	<i>as tarefas e (...) tem que estudar pra depois vir pra professora eu já falava espanhol, porque aprendi na República Dominicana</i> (Dayou, NO, 2019)
pra fazer prova ou todo dia?	<i>todo dia. Tem que estudar pra vim pra (...) não é escrita, é pra falar (...) pra perguntar e ai dizer (...) e ai se você não diz eles vai [ela faz sinal na mão como uma batida]. (...) e dai eu tenho medo, eu não gosto que a gente me bate. E ai eu ficava todo dia estudando. eu já falava espanhol, porque aprendi na República Dominicana</i> (Dayou, NO, 2019)
e depois na República Dominicana?	<i>eu passei só em uma eu já falava espanhol, porque aprendi na República Dominicana</i> (Dayou, NO, 2019)
e o que te lembra?	<i>Nada, é que eu era criança</i> (Dayou, NO, 2019)
E no Chile?	<i>eu gostei</i> (Dayou, NO, 2019)
Por quê?	<i>não sei como falar (...) é que é bem legal as pessoas da escola e as meninas também e eu tinha dois amigos haitianos na sala dai eu fiquei mais aberta</i> (Dayou, NO, 2019)
e como foi a tua chegada na escola? como você aprendeu o espanhol?	<i>eu já falava espanhol, porque aprendi na República Dominicana</i> (Dayou, NO, 2019)

Similar ao depoimento de Park, Dayou destaca nas suas lembranças escolares as obrigações e rigor da escola no Haiti e as formas de avaliações exigidas. Quanto a sua experiência escolar no Chile, anterior a chegada no Brasil, foram levantados aspectos que a tornaram mais fácil, pois além de já saber o espanhol, uma vez que aprendeu quando criança na República Dominicana, ela tinha colegas haitianos na sala que fizeram com que ela se sentisse mais a vontade.

Este seu relato indica como essa “costura” de experiências escolares influencia e interfere nas novas experiências. Uma vez que foi em decorrência de uma vivência

anterior, de aproximação com idioma, que ela teve uma experiência escolar mais tranquila no âmbito comunicacional.

Em comparação às escolas anteriores, Dayou traz alguns elementos que causaram estranhamentos na chegada ao Brasil, como a comida, a avaliação, a distribuição dos lugares na sala de aula e o fato das pessoas saírem da sala sem pedir para a professora. Sobre a comida ela diz que “*no Haiti a maioria não da comida*” (Dayou, NO, 2019). Este aspecto pode estar relacionado ao fato da maioria ser escola privada, como mencionado na parte de Park. A questão da avaliação foi apontada como diferente, pois em outras escolas ela fazia prova de todas as matérias em um dia só. Já a percepção sobre a distribuição de lugares na sala foi referenciada ao indicar algo que achou bom nas suas primeiras semanas.

Pesquisadora

pensando na tua experiência, quando você chegou na escola, o que você achou bom nessas primeiras semanas?

Estudante

Que a gente falou que você pode sentar onde quiser, que ai ninguém tem lugar fixo (Dayou, NO, 2019)

O fato de as pessoas saírem da sala sem pedir para professora foi assinalado por ela como algo ruim e que esta seria uma coisa que ela mudaria na escola. Essa percepção de “flexibilidade” das normas escolares foi também observada por Park. Mas enquanto para Park isso é visto como algo bom, para Dayou já não tanto.

Pesquisadora

e tem algo da escola que você acha que poderia mudar?

Estudante

É quando tem aula e as pessoas tão fora fazendo outra coisa (Dayou, NO, 2019)

Medo, comunicação e solidão

Pesquisadora

Estudante

A professora me tava apresentando e as pessoas tava falando e não prestava atenção (Dayou, NO, 2019)

Esta foi a descrição de Dayou sobre uma impressão ruim das primeiras semanas nesta nova escola. Dayou já começou sua vivência passando por uma turma equivocada, e ainda na sequência quando tem seu momento de apresentação, que já é por si só um momento que pode gerar constrangimento, a turma não parecia prestar atenção. Além

destas situações adversas, ela lembra o sentimento de medo pelo fato de não entender o português.

Pesquisadora

e quando você **chegou no Brasil**, qual foi tua primeira impressão da escola?

Estudante

eu quando cheguei na escola aqui, a olhando, eu não entendia nada, eu tinha medo pra (...), como se vai pra não aprender nada assim (Dayou, NO, 2019)

e o que você fez pra passar esse medo?

ah porque eu não falava português e agora eu to mais melhorando (Dayou, NO, 2019)

e o que fez pra aprender português?

escutando música, e quando gente fala uma palavra eu pesquiso na internet (Dayou, NO, 2019)

Para Dayou, o medo inicial que sentia pelo fato de não se comunicar em português a fez acreditar que não conseguiria aprender nada na escola. Mas este sentimento foi passando quando começou a sentir que já se comunicava melhor. Nesse sentido, ela considera que a escola foi importante para essa aproximação, ainda mais porque ela chegou ao Brasil em época de férias escolares e por isso não tinha quase nenhum contato direto com falantes de português.

Pesquisadora

como você ve a escola? nesses 10 meses que to no Brasil a escola foi importante porque...

Estudante

Ah quando eu fiquei em casa eu ainda não conseguia falar português (Dayou, NO, 2019)

quando você chegou aqui você ficou um tempo em casa?

Sim porque cheguei em janeiro (Dayou, NO, 2019)

Além da comunicação, o que a incomodou neste início foi a falta de amizades.

Pesquisadora

o que você acha que é a maior dificuldade?

Estudante

é porque eu não tinha amigos na escola, dai eu fiquei sozinha (Dayou, NO, 2019)

Então, ela conta que suas amizades da escola foram construídas por iniciativas de interação e aproximação de colegas na sala de aula.

Agenciamento de integração e sala de aula

Pesquisadora

E no começo assim, como você fez pra ter essas amizades? Como você foi construindo essas amizades aqui na escola?

você que ia falar com eles? Ou eles que vinham falar com você primeiro? Como que acontecia esse processo na sala de aula?

Estudante

Hum não sei (Dayou, NO, 2019)

É que quando cheguei na escola ele tava sozinho e ai todas as outras pessoas tem parente na sala e ai eu fiquei ah eu vou sentar ali com ele porque ele ta sozinho. (Dayou, NO, 2019)

Diferente de Park, Dayou se demonstra mais tímida nesta construção de relações de amizades, o que contribui para uma maior dificuldade de comunicação com pessoas desconhecidas em espaços novos.

As suas fotografias da escola (FIGURA 36; FIGURA 37; FIGURA 38; FIGURA 39) também revelam que a sala de aula ocupa uma importância na sua rotina, tendo em vista que não gosta muito de sair de ali. E em outros espaços como o da cantina, onde mais pessoas além de seus colegas circulam, ela sente vergonha.

Figura 36 - Fotografia de Dayou sobre o espaço que mais frequenta

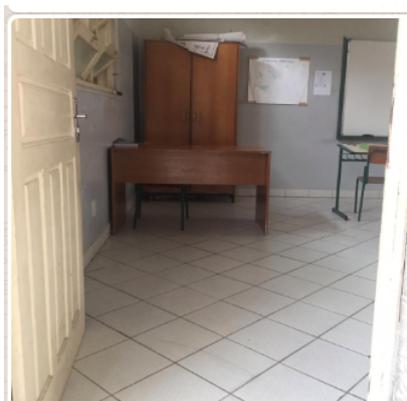


Mais fr quenta pq   minha sala

13:34

Fonte: Arquivo da autora, FT (2019)

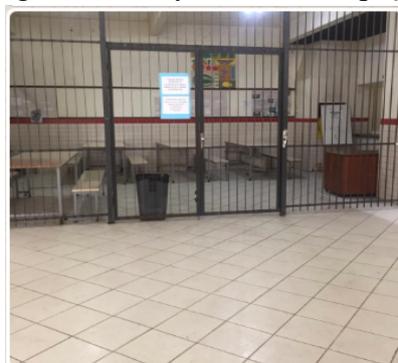
Figura 37 - Fotografia de Dayou sobre o espaço que mais gosta



A onde eu mais gosta pq eu não gosto de sair

Fonte: Arquivo da autora, FT (2019)

Figura 38 - Fotografia de Dayou sobre o espaço que não gosta



É lugar que eu não gosta pq tenho vergonha

13:37

Fonte: Arquivo da autora, FT (2019)

Figura 39 - Fotografia de Dayou sobre o espaço que menos frequenta



Menos frequenta pq é área de crianças

13:34

Fonte: Arquivo da autora, FT (2019)

Dessa forma, Dayou indica pistas de como é preciso se pensar a esfera da acolhida em cada espaço da escola e continuar a refletir em como se pode construir ambientes

seguros e confortáveis para a chegada de novos estudantes, considerando todas as dimensões da experiência escolar, que não se restringe ao tempo da aula dentro da sala.

É interessante com isso pensar em como a sua inserção em uma posição de migrante a repele de se sentir à vontade em uma escola que também é sua. Por esta sensação de não acolhimento, ela acaba abrindo mão de vivenciar por inteiro as oportunidades e possibilidades deste espaço, como o contato com outras pessoas. Suas fotos expressam, assim, fisicamente um sentimento de medo e de auto isolamento.

Na sua relação com colegas, ela demonstra as rugosidades no processo de estabelecimento de vínculos necessários para receber ajuda com eventuais demandas escolares.

Pesquisadora dentro da sala de aula, os teus colegas te ajudam?	Estudante <i>Sim (...) eu tenho que falar pra ela pra me ajudar (...) mas às vezes não são todos e vai perguntar se quero ajuda (Dayou, NO, 2019)</i>
então é mais você que pede do que eles?	<i>aham, mas às vezes ele pede pra mim se eu quero ajuda (Dayou, NO, 2019)</i>
os teus colegas na sala de aula te perguntam muitas coisas sobre você?	<i>Não (Dayou, NO, 2019)</i>
quando você chegou na escola...	<i>ah só fala: você fala quantas línguas, como veio aqui... (Dayou, NO, 2019)</i>
e como você se sente com isso?	<i>ah estranho (...) não sei explicar (Dayou, NO, 2019)</i>

Vemos, então, que nem sempre há uma disposição natural dos colegas em ajudar em alguma situação, mas sim que ela precisa fazer esta solicitação. Mesmo que com pouca aproximação, ela aponta que na sua chegada os colegas a perguntaram do porquê de ela estar ali e quantas línguas falava.

Em relação às disciplinas ela mostra que por conta do idioma, sua maior dificuldade acaba sendo naquilo que ela define como “português escrito”. E quanto aos professores ela só indica primeiramente que eles pediam para alguém explicar ou que às vezes eles mesmos tentavam explicar.

Pesquisadora e em relação ao estudo, o que é uma dificuldade pra você?	Estudante <i>dificuldade em português e geografia (Dayou, NO, 2019)</i>
--	---

e como os professores lidaram com você quando você ainda não sabia falar português? Como eles faziam as avaliações?	<i>Eles pediam pra outra pessoa me explicar</i> (Dayou, NO, 2019)
eles não iam diretamente te ajudar?	<i>Ah sim também.</i> (Dayou, NO, 2019)
e como eles te ajudavam?	<i>Explicando</i> (Dayou, NO, 2019)
mas quando você não entendia o português?	<i>Ah é que as matérias que eu não entendo só era português e geografia porque era escrito. E história também, porque é de português escrito e eu ainda não falava português (...) só que as outras conseguia acompanhar</i> (Dayou, NO, 2019)
e como você fazia as avaliações?	<i>Em grupo</i> (Dayou, NO, 2019)
e eles deixam usar celular pra traduzir?	<i>Uhum</i> (Dayou, NO, 2019)

Com um maior acesso atualmente às tecnologias de comunicação, como os *smartphones*, a mediação entre idiomas foi facilitada. No entanto, como vemos, isto não inibe as dificuldades vividas diariamente por conta da comunicação.

Comunicação intercultural e acolhimento

Apesar de suas dificuldades pessoais, Dayou reconhece que uma coisa boa da escola é que “*as pessoas te ajuda*” (Dayou, NO, 2019). No que tange especificamente aos estudantes migrantes, ela dá a sua sugestão de acolhida para a escola.

Pesquisadora o que você acha que seria legal de ter nas escolas pra quando chegasse alunos novos?	Estudante <i>ter outra pessoa que fala outro idioma pra ajudar os imigrantes (...) por exemplo você que fala francês, pode estar ai pra entender as meninas que ta chegando</i> (Dayou, NO, 2019)
e o que a gente poderia talvez fazer pras pessoas terem amigos com mais facilidade?	<i>Acho que não pode fazer nada, porque cada um é cada um. Porque tem pessoas que não quer ter amigo, e tem pessoa que não quer ter amigo que não é brasileiro</i> (Dayou, NO, 2019)
você sentiu isso na sala?	<i>Não, é que eu sou assim, eu não falo, eu não faz nada, só quando vou pedir uma coisas (...) e depois quando eu tive fiquei com meu amigo dai eu conversa com ele</i> (Dayou, NO, 2019)

Assim como Park, Dayou reforça a importância de se ter uma mediação linguística na escola. Mas diferente da posição de Park, que parece estabelecer com facilidade suas

amizades, Dayou se demonstra um pouco desacreditada que se possa fazer algo para melhorar as relações de amizade na escola. Além do aspecto da singularidade, no sentido de que cada pessoa seja diferente, ela traz o elemento nacionalidade como sendo um fator que dificultaria isso, pois ela denuncia que tem pessoas que não querem ter amizade com quem não é brasileiro.

Com a narrativa de Dayou, a importância de se dar mais atenção para a comunicação intercultural fica evidente. Vale lembrar que nesta relação de comunicação, não é somente o idioma que está em jogo, está também a nacionalidade, as relações étnico-raciais, o gênero, os costumes que atravessam as experiências. Assim, a comunicação intercultural pode ser melhor efetuada quando se reconhece e se estabelece contato com pessoas de culturas diferentes. Dessa forma, para que uma interação de fato aconteça entre aqueles considerados diferentes, é preciso cotidianamente promover nos espaços escolares, e não escolares também, a discussão, a reflexão crítica e a experimentação de atividades de aproximação e de conhecimento.

Dayou em vários momentos trouxe o fator comunicação como um problema e como a falta de uma mediação intercultural na sua chegada impactou nas suas experiências, a fazendo inclusive desacreditar de seu potencial. Mas também mostrou como ele foi uma solução quando conseguiu usá-la a seu favor. Pois de um medo, em não saber como iria aprender algo, ela passou a se sentir de outra forma:

Pesquisadora

o que **você sente** quando ta na escola?

Estudante

to feliz que to aprendendo (Dayou, NO, 2019)

Assim, vemos com o próprio alerta de Dayou para as singularidades de cada um, de que não há como oferecer uma receita com indicações fechadas e prontas de como realizar a ambiciosa integração de estudantes em contexto de vida migrantes. Mas vemos com sua trajetória nesta escola, que iniciou de uma forma conturbada e seguiu enfrentando barreiras de comunicação e socialização, o quanto elementos básicos que beiram as dimensões mais sensíveis de convivência entre pessoas, como a atenção para o silêncio, o respeito, a escuta, a empatia, precisam estar presentes em todas as dimensões dos processos da vivência escolar. Cada estudante migrante carrega uma série de camadas que influenciam na sua disposição para enfrentar a escola, e estas podem se tornar mais

leves e visíveis quando eles sentem de que é seguro estar naquele espaço e de que elas não os farão serem vistos como um problema.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dayou, Park, Louis, Ricard, juntos de mais tantas outras crianças e jovens migrantes chegam aos espaços escolares promovendo encontros que somente o deslocamento de pessoas no mundo pode proporcionar. Com esses encontros somos movidos a enfrentar e refletir sobre os desafios da coexistência em um grande mundo e diverso que nos é comum.

Ser migrante, jovem e estar na escola foram as dimensões que esta pesquisa buscou explorar para entender como se expressam quando estão juntas. Conhecer, ouvir e analisar sensivelmente as narrativas de suas histórias de vida, as suas percepções sobre uma nova escola e um novo país foram os objetivos deste estudo.

Para chegar até aqui, foram percorridos alguns processos de pesquisa concomitantes, como a participação em uma pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos e a cultura digital, a leitura de pesquisas acadêmicas, a análise de diferentes dados estatísticos da migração atual, a vivência em um projeto de acolhimento para imigrantes em uma escola pública, diálogos mais aprofundados com duas jovens haitianas, bem como a experiência enquanto professora voluntária de português para imigrantes. Todos esses processos me ajudaram a observar de forma mais sensível as narrativas que são construídas com e sobre jovens migrantes em contexto escolar.

Iniciei o estudo trazendo as concepções mais comuns sobre as migrações, os seus dados, os aparatos jurídicos, as violações de direitos, as características históricas das relações entre migrante e escola, para que, então, pudesse me direcionar para um terreno de reflexão que se dispõe a estar em constante construção e que contribua a ampliar as concepções, as oportunidades, as possibilidades, as histórias que circulam sobre as pessoas migrantes e as histórias que elas poderão criar e contar.

A temática da migração não é simples de se analisar. Além de demandar uma abordagem complexa, ela traz recortes e elementos que são inesgotáveis. No âmbito desta proposta de pesquisa em educação, pudemos encontrar elementos que pulsaram das narrativas das jovens estudantes migrantes, que em diálogo com as reflexões dos capítulos sobre migração, escolas e comunicação, contribuem para a compreensão das dimensões envolvidas em uma das etapas do processo migratório, que é a inserção na escola.

Percebemos com as narrativas de vida de Park e de Dayou, como é essencial, para se aproximar das experiências de jovens migrantes, que seja considerada a influência de

suas idades, mais no sentido social do que numérico, a composição das redes migratórias que estão inseridas, os efeitos das famílias transnacionais e as mudanças sociais que decorrem em todo o processo migratório.

Os diferentes contextos migratórios que elas vivenciaram e os emaranhados de elementos associados às suas percepções e experiências sobre a escola, nos deixam algumas pistas que indicam os desafios e também possibilidades para se construir e promover uma educação que seja na sua essência sensível, que contemple os direitos humanos por uma perspectiva contra hegemônica e que seja intercultural em todas as suas etapas.

Para costurar esses elementos e compreender como um todo as experiências destas jovens, a noção da migração enquanto um contexto e um processo (GEISEN, 2012) se tornou um importante suporte. Vimos com o compartilhamento da descrição de suas trajetórias migratórias que elementos como: as famílias transnacionais, que contam com membros espalhados e conectados por diferentes países; as rotas que seguem um certo padrão migratório similar dos seus nacionais (mas que também se diferenciam); a construção de redes que incentivam e dão suporte para o deslocamento; a inserção no mercado de trabalho de membros da família, são exemplos de evidências da migração como um processo. Pois, essas menções tornam mais aparentes as motivações e ações envolvidas no processo de deslocamento entre países, e que expressa também um posicionamento multilocalizado de suas vidas.

Junto disso, os indicativos das suas experiências escolares que destacam os meandros da comunicação intercultural, o processo de construção de amizades, os enfrentamos de sentimentos de medo, de exclusão, de solidão, os embates entre referências de culturas escolares, a necessidade de encontrar suas próprias estratégias de agenciamento e pertencimento no espaço escolar, bem como o sentimento de felicidade por se estar em uma escola e ter a oportunidade de aprender algo novo, mostram como a migração enquanto um contexto se faz presente, uma vez que as novas relações sociais precisam ser feitas diariamente sob a condição de uma vida que é migrante.

Apesar dos embates da comunicação, dos preconceitos, das violações de direitos e outras barreiras que encontram pelo caminho, são jovens que têm sonhos, que planejam e se reinventam em quantas línguas for preciso. São jovens que, além de precisarem encontrar diariamente formas de lidar com todas as dimensões que atravessam e determinam a sua experiência de viver em um outro país, carregam uma responsabilidade

de auxiliar e contribuir para melhores condições de vida de outros membros de suas famílias, tantos dos que estão por perto quanto dos que estão longe. Os jovens migrantes são muito mais que histórias tristes, apesar de elas também fazerem parte. Mas para além da tristeza, da violência, das dificuldades, são pessoas que, por conta desta migração, podem encontrar brechas de felicidade e deslumbrar novas possibilidades para suas projeções de futuro com as oportunidades que surgem por serem acolhidos em um outro país. Assim, as histórias contadas pelos próprios protagonistas podem contribuir para que novas e ampliadas versões sobre um fenômeno global sejam (re)construídas.

Vimos, então, que para combater as narrativas carregadas de aspectos negativos e de estereótipos que os diminuem, é preciso continuar questionando e promovendo um exercício imaginativo mais empático sobre as narrativas, para que enquanto educadores não nos deixemos também cair nas armadilhas dos julgamentos que propiciam, mesmo que sem intenção, atitudes que podem gerar alguma forma de exclusão.

Embora possamos fazer algumas conexões das semelhanças de experiência de ser estudante imigrante, pudemos observar, por exemplo, que apesar de Dayou e Park partirem de um mesmo país de origem e terem o mesmo país de destino, as diferentes rotas que percorreram, os núcleos familiares envolvidos na mudança e as percepções e vivências na escola demonstram diferenciações dos contextos de vida.

Assim, os jovens migrantes não são pessoas que vêm com um manual pronto determinando quem são e como é ser migrante, e por isso suas percepções, vivências, experiências não são iguais e estas se expressam de forma diversas. O próprio perfil das matrículas de imigrantes indicou que, além de termos mais de 50 nacionalidades presentes nas escolas em Florianópolis, as suas presenças se modificam ao longo do tempo conforme os fluxos migratórios também se movimentam. Dessa forma, é preciso nestas análises sempre considerar quem está encontrando quem, em qual local e sobre quais circunstâncias.

As vidas humanas são dinâmicas e plurais, assim como a ideia de migração. Por isso, é importante ressaltar que as histórias que aqui conhecemos foram recortes de vidas, que com certeza são muito mais do aqui descritas. Além de que, elas foram compartilhadas em determinado espaço e tempo, sob possíveis condições que influenciaram a partilha ou não de certas situações e percepções. Dessa forma, essas histórias não necessariamente refletem todas as histórias vividas por jovens migrantes,

mas elas podem ser um estopim para um exercício imaginativo que se propõe a construir uma história das migrações que é global, mas associada às singularidades localizadas.

Apesar de darmos geralmente mais foco para aquilo que se torna mais visível pela fala, a ausência de certas etapas e detalhes de suas histórias (não) contadas também deixam pistas. Enquanto profissionais da educação, prestar atenção ao que não é falado e nas escolhas que são feitas ao compartilhar um fato pode demonstrar uma posição sensível e de respeito diante da presença deste estudante, inclusive respeitando o fato de eles não quererem contar sobre algo. Esses jovens carregam “camadas” próprias que influenciam na sua experiência escolar. Quando essas camadas vão aparecendo, é quando conseguimos ir aos poucos entendendo o porquê de certas escolhas e reações dos estudantes. Às vezes a falta em uma aula não quer dizer que ele seja um “mau aluno”, ou que não goste de estudar, mas apenas que este jovem ainda não se sente à vontade com aquele ambiente por uma série de razões, a começar pelo fato de não conseguir se comunicar como gostaria, como vimos com Dayou.

A comunicação quando se é imigrante lhe é exigida em diferentes proporções e aspectos. Tem a comunicação atravessada pelo/s idioma/s aprendidos com a família do seu país de nascimento e pelos outros idiomas que se passa a ter contato nos novos países de moradia. Na migração, a utilização destes idiomas é colocada em negociação diariamente. Nisso, surge também uma mistura de sotaques e palavras de múltiplos idiomas. A criança ou jovem precisa identificar onde cada forma de falar é aceita. E assim lhes é exigido desenvolver as habilidades para uma comunicação intercultural. Associado a isso, há também as dimensões da comunicação pela expressão corporal, a comunicação do silêncio, aquilo que se opta por não falar, aquilo que não se consegue expressar ou traduzir verbalmente, bem como aquilo que se expressa pela escolha de um posicionamento físico em um espaço. Tem também a dimensão da comunicação necessária com aqueles que estão distantes, feita principalmente de forma digital, via internet, com o uso do celular, e que facilita esta comunicação. O digital também auxilia com as traduções, com o acesso à informação, com a visualização das imagens de satélites de localidades distantes e que nos aproximam, como vimos com Louis.

Com a pesquisa pudemos vislumbrar, então, de alguma forma como estas diferentes esferas comunicativas exercem uma influência na experiência de inserção em uma escola nova, no estabelecimento de relações sociais e na garantia do acesso aos seus

direitos, como o fato de terem colocado a Dayou em uma turma que não correspondia, e que por não se sentir segura em falar não pode de imediato reivindicar seu direito.

E assim, tendo em vista as nuances da comunicação, que podem ser uma barreira ou uma ponte, foi buscado desvendar o que surge quando se oportuniza espaços para um falar de si na escola. Com as experiências que passamos a conhecer, apresentadas com palavras, gestos, escolhas imagéticas das próprias protagonistas, podemos defender que essa é uma forma de potencializar, promover e fortalecer a educação em direitos humanos e intercultural, na medida em que por algum momento ouvir o que a vivência “do outro” tem a dizer sobre uma perspectiva de mundo que você não vivencia, pode se fortalecer a concepção de que é preciso defender as diferenças que nos caracterizam e seguir combatendo as desigualdades que nos inferiorizam.

Pois, as relações de poder desiguais são inerentes às formas de migração contemporâneas, e isso se reflete em parte significativa no processo escolar e nas experiências de uma infância e juventude migrante. Dessa forma, as suas histórias de vida na e sobre a escola se posicionam também enquanto um movimento e posicionamento político, ao passo que suas histórias denunciam certas violações de direitos educativos que ainda ocorrem.

Se ao migrar todas as pessoas carregam consigo suas histórias e trajetórias, com seus direitos não deveria ser diferente. No entanto, como ficou evidente, as violações de direitos são suscetíveis a ocorrer em todos os lugares e em todos os momentos. Há ainda uma grande lacuna entre os direitos humanos e o que de fato é garantido no cotidiano das pessoas em situação de migração e que podem piorar em contextos de vulnerabilidade social. Por isso, enquanto houver no mundo uma pessoa com seus direitos básicos violados precisaremos continuar repetindo e falando o óbvio, de que migrar com dignidade é um direito humano e todas as pessoas devem ser contempladas.

Fazer parte de uma escola é um destes direitos que devem ser garantidos, uma vez que a escola é um espaço central para o processo migratório de crianças e jovens. Embora seja ao mesmo tempo um espaço que pulsa a intolerância àqueles que não se encaixam nas estruturas solidificadas, o espaço da escola foi defendido na pesquisa como um cenário capaz de muita coisa. A escola foi definida como um espaço-refúgio, onde se pode usufruir de outros espaços e contextos de vivência para além de sua casa e de sua família. Estar na escola também propiciou para as jovens o sentimento de alegria seja por conta das amizades, seja por sentir que está aprendendo algo.

Ao reconhecermos, então, que a escola se configura como esse espaço que recebe uma pluralidade de vidas, ela também pode se constituir como um espaço privilegiado e propício à criação de novas possibilidades, de relações de afeto, de ampliação da nossa humanidade e de nossas visões de mundo.

Com a iniciativa do projeto de acolhimento que conhecemos, pudemos ver como funciona na prática as tensões que envolvem uma importante e necessária intenção de se criar um espaço de acolhida para estudantes em contextos de vida migrantes. Mesmo com poucos recursos e apoio, o projeto se mantinha pela motivação de uma professora, no entanto com a ausência desta professora, o projeto se desfez. Este encerramento é a expressão mais nítida do quanto é fundamental que iniciativas como estas estejam imbricadas nas políticas públicas, como nos projetos políticos pedagógicos, para que sua institucionalização e permanência possa ser garantida. O projeto Sementes deixou de existir, mas certamente suas sementes plantadas, cheias de boas intenções, deixou marca nos estudantes que foram acolhidos e pode vir a inspirar outros educadores a fazerem novos projetos florescerem.

Neste processo de pesquisa, a escola em questão também foi fechada por uma determinação estadual, fazendo com que estes estudantes migrassem novamente de escola e precisassem recomeçar os processos de inserção. Desse cenário, se observa como os contextos políticos e econômicos externos também interferem diretamente nas vivências destes jovens e nos seus processos educacionais.

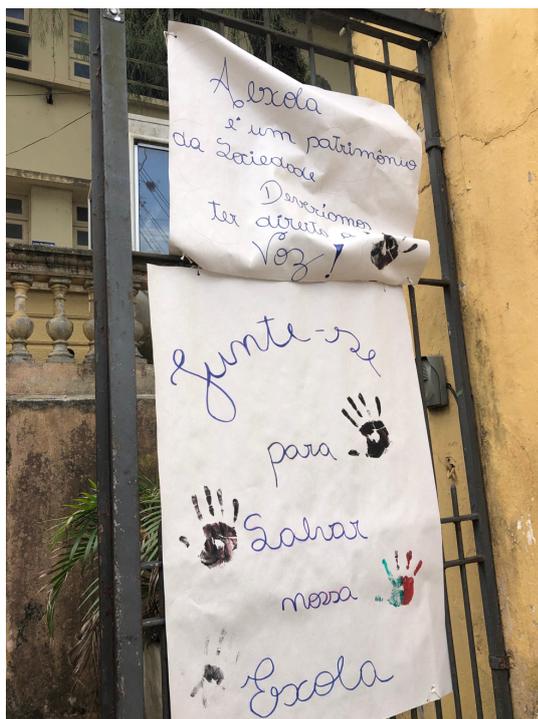
Com essa pesquisa se afirma também que os “problemas”, que decorrem da presença de estudantes que são migrantes, não estão essencialmente no estudante, pois a existência de migrantes não é um problema. Os problemas e dilemas continuam a surgir em razão de certas estruturas educacionais enrijecidas que estão postas, das concepções de alteridades vigentes na sociedade de uma forma geral e dos contextos políticos e econômicos que o país se encontra.

Assim, estes jovens migrantes que vêm de diferentes partes do mundo, com uma bagagem cheia, diversa e rica de diferentes percepções de mundo, chegam para mudar algo das concepções rígidas de cultura escolar, de educação, de mundo. Por isso, muito além do que traçar estratégias visando a “adaptação” do estudante migrante, que possamos também pensar em como prover meios para que as escolas possam se movimentar em conjunto dos contextos sociais plurais de seus frequentadores. E para isso, é preciso continuar construindo coletivamente condições favoráveis à garantia da

permanência em uma escola e à ampla formação destes sujeitos e da comunidade que os recebe.

Dito isso, assinala-se a importância de enfatizar pontos primordiais de serem aprimorados no âmbito de políticas públicas educacionais, como: manutenção de projetos de acolhimento com profissionais especializados para atender estudantes imigrantes, presença de mediadores culturais nas escolas, formação contínua de professores e demais profissionais atuantes na educação, provimento de materiais informativos plurilíngues sobre o acesso à educação, bem como produção de materiais didáticos de Português como Língua de Acolhimento adaptados para crianças e jovens.

Para fins de conclusão, espera-se que os indicativos (e outros que possam derivar deles) postos para reflexão na pesquisa e que demonstraram influenciar na experiência e trajetória educacional desses jovens, de alguma forma possam contribuir para os debates na área e serem considerados ao se buscar compreender e atuar sobre o fenômeno migratório pela perspectiva educacional.



(Cartazes pendurados na fachada da Escola de Educação Básica Lauro Muller em dezembro de 2019, Arquivo da autora)

“Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.”
Paulo Freire

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ANDRADE, Everardo Paiva de, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (Org.). **História oral e educação: experiência, tempo e narrativa**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- ASSIS, Gláucia de Oliveira *et al.* Novos imigrantes em Santa Catarina. *In*: BAENINGER, Rosana *et al* (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Nepo/UNICAMP, 2018.
- ASSIS, Gláucia de Oliveira. Nova Lei de Migração no Brasil: Avanços e Desafios. *In*: BAENINGER, Rosana *et al* (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018.
- ASSIS, Gláucia de Oliveira. Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacionais. **Revista Estudos Feministas: Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 745-772, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2007000300015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARSI LOPES, Daniel. Mídia, juventude e cidadania: o projeto KDM e os processos de integração entre migrantes e autóctonos na Espanha. *In*: **COMPÓS** - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2011, Porto Alegre. Anais do Encontro Anual da Compós. Porto Alegre: UFRGS, 2011. v. 1.
- BBC NEWS: em comunicado a diplomatas, governo Bolsonaro confirma saída de pacto de migração da ONU. **G1**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/08/em-comunicado-a-diplomatas-governo-bolsonaro-confirma-saida-de-pacto-de-migracao-da-onu.ghtml>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BESALÚ, Xavier. Alumnado, escuela, cultura. *In*: CASTAÑO, F. Javier García; PONS, Silvia Carrasco (ed.). **Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación**. Madri: Estudios Create, 2011.
- BESALÚ, Xavier. La escuela intercultural. **RED Internacional de estudios interculturales**. San Miguel, 2013. Biblioteca virtual. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130516.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BHABHA, Jacqueline. **Child Migration & Human Rights in a Global Age**. New Jersey: Princeton University Press, 2014.

BLOCK, Liesbeth de; BUCKINGHAM, David. **Global children, global media: migration, media and childhood**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. História oral e pesquisa narrativa (auto)biográfica: um diálogo. *In*: ANDRADE, Everardo Paiva de, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (Org.). **História oral e educação: experiência, tempo e narrativa**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do estado de Santa Catarina: censo da educação básica estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio, 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Polícia Federal. **Imigração Venezuela/Brasil: dados até abril/2019**. Brasília: MJSP, 2019a. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/apresentacao-policia-federal-ate-abril-de-2019.pdf/view>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Polícia Federal. **Imigração Venezuela/Brasil: dados até nov./2019**. Brasília: MJSP, 2019b.

BRASIL. **Resolução Normativa n. 17, de 20 de setembro de 2013**. Dispõe sobre a concessão de visto apropriado a indivíduos forçosamente deslocados por conta do conflito armado na República Árabe Síria. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Secretaria Nacional de Justiça, CONARE, 2013b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=258708>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRYCESON, Deborah; VUORELLA, Ulla. **The transnacional family: New European frontiers and global networks**. Oxford/New York: Berg Publishers, 2002.

CAMPOS, Cynthia Machado. **Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração**. Florianópolis: UFSC, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira De Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2021.

CARBONARI, Paulo César. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 14-38, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3647/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CARVALHO, Francione Oliveira. Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo. **Revista Diversitas**, São Paulo: 161-214, n. 5, 4 mar/set 2015.

CAQUARD, Sébastian; CARTWRIGHT, William. Narrative Cartography: from mapping stories to the narrative of maps and mapping. **The Cartographic Journal: The World of Mapping**, [S. L.], v. 51, p. 101-106, 04 jun. 2014.

CERNADAS, Pablo Ceriani; GARCÍA, Lila; SALAS, Ana Gómez. Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. **Remhu**, ano XXII, n. 42, p. 09-28, jan.jul/2014.

CLARK-KAZAK, Christina Rose. Towards a working definition and application of social age in international development studies. **Journal of International Development**, London, v. 45, n. 8, p. 1307-1324, jan. 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220380902862952>. Acesso em: 14 jan. 2021.

COGO, Denise; SILVA, Terezinha. Entre a “fuga” e a “invasão”: alteridade e cidadania da imigração haitiana na mídia brasileira. **Revista Fameco**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, mar./abr. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/21885/13676>. Acesso em: 14 jan. 2021.

COGO, Denise Maria. **Latino-americanos em diáspora: usos de mídias e cidadania das migrações transnacionais**. Rio de Janeiro: Tríbia, 2012.

COGO, Denise; BADET, Maria. **Guia das Migrações Transnacionais e Diversidade Cultural para Comunicadores - Migrantes no Brasil**. Bellaterra: InCom-UAB/IHU, 2013.

COGO, Denise. Mídia e cidadania das migrações transnacionais no Brasil. *In*: MEJÍA, Margarita Rosa Gaviria (Org.). **Migrações e direitos humanos: problemática socioambiental**. Lajeado: Editora Univates, 2018.

CONARE. **Refúgio em números 4ª edição**. Brasília, 2019.

CRUL, Maurice; HEERING, Liesbeth. **The integration of the European second-generation (TIES): Onderzoeksverslag ties survey in amsterdam en rotterdam**. Institute For Migration And Ethnic Studies (imes). Amsterdam: University of Amsterdam, 2007.

CURCI, Natalia Benatti Zardo de. **Migrações, migrantes e escolas: experiências de deslocamento e suas possibilidades geográficas**. 2017. TCC (Graduação em Geografia Licenciatura) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000048/00004860.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CURCI, Natalia Benatti Zardo de. Possibilidades geográficas entre migrações, migrantes e escolas. *In*: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski *et al* (org.). **Educação geográfica em movimento**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019, v. 1.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Narrativas de imigrantes do passado e do presente: questões para pesquisa. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 45-66, abr./maio, 2018.
Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociaispoliticas-pub/article/view/158>. Acesso: 14 jan. 2021.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais, documentos escritos e imagens: fontes complementares na pesquisa sobre imigração. *In*: ROCHA-TRINDADE, M. B.; CAMPOS, M. C. S. S. (Orgs.). **História, memória e imagens nas migrações: abordagens metodológicas**. Oeiras: Celta, 2005 a. p. 99-133.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-posições**, 15.vol. 3, p. 215-228, set./dez., 2004.

DODE JÚNIOR, Hermes Corrêa. Imigração frente às teorias de securitização e universalização dos direitos humanos: críticas e reflexões sobre a atual conjectura de segurança promovida pela escola de copenhagen. *In*: LUSI, Carmem (org.). **Migrações internacionais. Abordagens de Direitos Humanos**. Brasília: CSEM, 2017.

DURAND, Jorge. A arte de pesquisar sobre migrações. *In*: DURAND, Jorge; LUSI, Carmem. **Metodologias e teorias no estudo das migrações**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ELHAJJI, Mohammed; ÁVILA, Otávio Cezarini. A autobiografia dos que não narram e a solidariedade aos migrantes em tempos de Copa do Mundo. **Metaxy: Revista Brasileira de Cultura e Política em Direitos Humanos**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 12-30, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy/article/view/21395/16487>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ELHAJJI, Mohammed. Comunicação Intercultural: prática social, significado político e abordagem científica. **E-Compós**, Brasília, v. 6, jun./ago. 2006. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/86>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ESCUADERO, Camila; ELHAJJI, Mohammed. A contribuição da Comunicação para os Estudos Migratórios. **Revista latinoamericana de ciencias de la comunicación**, São Paulo, v. 14, n. 16, p. 176-190, ene./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/918/469>. Acesso em: 14 jan. 2021.

EXCHANGING Stories invitation. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal Guestbook Project. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JwvWawkLj4M&feature=emb_title. Acesso em: 14 jan. 2021.

FAGUNDES, Álvaro. Quintuplica total de venezuelanos em escolas de Roraima, e já faltam vagas. **Folha de São Paulo**. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/04/quintuplica-total-de-venezuelanos-em-escolas-de-roraima-e-ja-faltam-vagas.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FAZITO, Dimitri; MARTES, Ana Cristina Braga. O (in)devido lugar: Narrativas de imigrantes negros brasileiros sobre raça e cidadania. *In: Encontro Anual da ANPOCS*, 28, 2004, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPOCS, 2004. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-28-encontro/st-5/st17-5/4031-martes-fazito-o-indevido/file>. Acesso em 14 jan. 2021.

FINA, Anna de; TSENG, Amelia. Narrative in the Study of Migrants. In: CANAGARAJAH, Surech (ed.). **The Routledge Handbook of Migration and Language**. London: Routledge, 2017.

FRAGO, Antonio Viñao. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

FRAZÃO, Samira Moratti. Política migratória brasileira e a construção de um perfil de migrante desejado: lugar de memória e impasses. *Antíteses*, Londrina, v. 10, n. 20, p. 1103-1128, dez. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/30281>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FREITAS, Maria Virginia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GAIRF. 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, 2015. Disponível em: <https://imigrafloripa.files.wordpress.com/2015/08/relatc3b3rio-gairf-versao-publicar-ult.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GEISEN, Thomas. Understanding Cultural Differences as Social Limits to Learning: migration theory, culture and young migrants: Migration Theory, Culture and Young Migrants. *In: BEKERMAN, Zvi; GEISEN, Thomas (ed.). International Handbook of Migration, Minorities and Education: Understanding Cultural and Social Differences in Processes of Learning*. S.l.: Springer, 2012.

GEISEN, Thomas. **The complexity of migration: life-strategies of migrant family members and families**. *In: Examining Migration Dynamics: Networks and Beyond*, 25 set. 2013, Oxford. **Anais [...]**, 2013.

GIRARDELLO, Gilka. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Revista Boitatá**, Londrina, v. 10, n.20, jul./dez, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31472/22038>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GIROUX, Henry. The Violence of Forgetting. **The New York Times**, Nova York, 20 jun. 2016. Disponível em: https://www.nytimes.com/2016/06/20/opinion/the-violence-of-forgetting.html?_r=0. Acesso em: 14 jan. 2021.

GLICK-SCHILLER, Nina; BASCH, Linda; SZANTON BLANC, Cristina. From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. **Anthropological Quarterly**. v. 68, n. 1, p. 48-63, jan. 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3317464?seq=1>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GOODSON, Ivor; GILL, Scherto. Métodos de história de vida e narrativa. *In*: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GRABSKA, Katarzyna; DEL FRANCO, Nicoletta; DE REGT, Marina. **Time to look at girls: adolescent girls' migration in the South**. Geneva: Swiss Network for International Studies, 2016. Disponível em: <https://www.graduateinstitute.ch/sites/internet/files/2018-12/Comparative%20Research%20Report%20FIN.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GREEN, Nancy. Mudando paradigmas em estudos de migração, de homens para mulheres para gênero. *In*: AREND, Silvia Maria Fávero; RIAL, Carmem Silvia de Moraes; PEDRO, Joana Maria (org.). **Diásporas, Mobilidades e Migrações**. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HAESBAERT, Rogerio. Limites no espaço-tempo: a retomada de um debate. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 5-20, jun. 2016. Disponível em: <https://rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/27>. Acesso em: 14 jan. 2021.

HAESBAERT, Rogerio. Lugares que fazem diferença: encontros com Doreen Massey. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 1-10, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13795>. Acesso em: 14 jan. 2021.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p.68-75, 1996. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

HANDERSON, Joseph. **Diáspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa**. 2015. 430. Tese (Doutorado em Antropologia social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, abr. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000100045&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2021.

HOERDER, Dirk; HÉBERT, Yvonne; SCHMITT, Irina (ed.). **Negotiating transcultural lives: Belongings and social capital among youth in comparative perspective**. Osnabrück: V&R Unipress, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HORTAS, Maria João, **Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa**. Lisboa: Observatório de Migrações, Alto Comissariado para imigração, 2013. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>. Acesso em: 14 jan. 2021.

HUIJSMANS, Roy. Children and Young People in Migration: a Relational Approach. *In*: NI LAOIRE, Caitríona; WHITE, Allen; SKELTON, Tracey (ed.). **Movement, Mobilities and Journeys.: geographies of children and young people**. Geographies of Children and Young People. Singapura: Springer, 2015.

HUIJSMANS, Roy. Transnational childhoods. *In*: HEATHER, Montgomery; ROBB, Martin (ed.). **Children and Young People's Worlds**. Bristol, n. 2, p. 123-139, Aug. 2018.

HUIJSMANS, Roy. Exploring the “Age Question” in Research on Young Migrants in Southeast Asia. **Journal of Population and Social Studies**. [S.L], V. 25, n. 2, Abril 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**: Florianópolis. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/florianopolis.html>. Acesso em: 16 jan. 2020.

IDDH - INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS. **Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://iddh.org.br/formacao-edh>>. Acesso em: set. 2019.

IMDH. **Migrações, refúgio e apatridia: guia para comunicadores**. [S.L]: ACNUR, 2019. Disponível em: http://www.ficas.org.br/dv_files/midias/20190503142915_dbarquivos.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes**. Instituto Unibanco, 2018. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38>. Acesso em: 14 jan. 2021.

IOM. **Data bulletin: Informing the implementation of the Global Compact for Migration**. Geneva: IOM, 2018. Disponível em:

https://publications.iom.int/system/files/pdf/10_gmdacbulletins-children-01_final_new.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

IOM - International Organization for Migration. **Glossary on Migration**. Geneva: IOM, 2019a. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

IOM. The bigger picture. **Migration data portal**. Disponível em: https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2019. Acesso em: 16. Jan. 2020a.

IOM. **Summary of conclusion. Youth and Migration: Engaging youth as key partners in migration governance**. Nova York: IOM, 2019b. Disponível em: https://www.iom.int/sites/default/files/our_work/ICP/IDM/2019_IDM/summary_of_conclusions_idm_session_new_york_28_february_2019_final.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

IOM. **Types of migration: child and young migrants**. Migration data portal, 2020b. Disponível em: <https://migrationdataportal.org/themes/child-and-young-migrants#definition>. Acesso em: 16. Jan. 2020.

IOM. **World Migration Report 2018**. Geneva: IOM, 2017. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2018>. Acesso em: 16 jan. 2021.

IPPDH – Instituto de Políticas Públicas en Derecho Humanos Mercosur. **Diagnóstico regional sobre migración haitiana**. Buenos Aires: OIM, 2017. Disponível em: http://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/publicaciones/Diagnostico_Regional.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

IPPDH. **Derechos humanos de la niñez migrante**: Migración y Derechos Humanos. Buenos Aires: OIM, 2016. Disponível em: <https://www.ippdh.mercosur.int/publicaciones/derechos-humanos-de-la-ninez-migrante/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.37, n.2, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30354>. Acesso em: 14 jan. 2021.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, Dec. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; 2003.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 71-84, jun. 2010. ISSN 2179-2534. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/527>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LAPA, Fernanda Brandão; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, v. 4, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/158>. Acesso em: 14 jan. 2021.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

LEVITT Peggy, DEWIND Josh, STEVEN, Vertovec. International Perspectives on Transnational Migration: An Introduction. **The International Migration Review**. [S.L.]. V. 37, n. 3, p. 565-575. 2003.

LIMA, João Brígido Bezerra; GARCIA, Ana Luiza Jardim de Carvalho Rochael; FECHINE, Valéria Maria Rodrigues. Fluxos migratórios no Brasil: haitianos, sírios e venezuelanos. *In*: VIANA, André Rego (org.). **A mediação do refúgio no Brasil (2010-2018)**. Rio de Janeiro: Ipea, 2020.

LUSSI, Carmen. Teorias da mobilidade humana. *In*: DURAND, Jorge; LUSSI, Carmem. **Metodologias e teorias no estudo das migrações**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MAGALHÃES, Giovanna Modé, SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 1, p. 43-64. jan. /abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100004. Acesso em: 14 jan. 2021.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-64, dez. 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/178>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral e migrações: método, memória, experiências**. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

- MANTONAVI, Flávia. 67% dos brasileiros defendem maior controle da entrada de imigrantes. **Folha de São Paulo**. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/12/67-dos-brasileiros-defendem-maior-controle-da-entrada-de-imigrantes.shtml>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- MARÍN, José; DASEN, Pierre R. A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 44, n. 1, p.13-27, abr. 2008. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5262. Acesso em: 14 jan. 2021.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTIN-BARBERO, Jesús, BERKIN, Sarah Corona. **Ver con los otros: Comunicación intercultural**. [S.L.]: Fondo de Cultura Económica. 2017. *E-book*.
- MARTINS, José de Souza. Por uma pedagogia dos inocentes. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 21-30, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 Jan. 2021.
- MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla (org.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Brasília: CSEM, 2015.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. *E-book*.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2009.
- MASSEY, Doreen. O sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio (Org.) **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p.177-185.
- MASSEY, Douglas. *et al.* **Worlds in Motion: understanding international migration at the end of the millennium**. Oxorfd: Claredon Press, 1998.
- MEKDJIAN, Sarah; SZARY, Anne-laure Amilhat. Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver. **Visionscarto**, fev. 2015. Disponível em: <https://visionscarto.net/cartographies-traverses>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- MEKDIJIAN, Sarah *et al.* **Figurer les entre-deux migratoires Pratiques cartographiques expérimentales entre chercheurs, artistes et voyageurs**. Carnets de Géographes, v. 7, p.1-19, 2014. Disponível em:

http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_07_01_Mekdjian.php. Acesso em: 14 jan. 2017.

MICHALAKIS, D. Conheça os principais episódios da crise migratória na Europa. **G1 mundo**. 2018. [imagem]. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/conheca-os-principais-episodios-da-crise-migratoria-na-europa.ghtml>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MILESI, Rosita; ANDRADE, Paula Coury; e PARISE, Paolo. O Déficit de Proteção a Crianças Migrantes na América Latina. **Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, Brasília, v. 11, n. 11, p. 65-80, 2016.

MISSING MIGRANTS. **Tracking deaths along migratory routes**. OIM, 2020. Disponível em: <https://missingmigrants.iom.int/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca da integração local. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, n. 43, jul./dez. 2014.

MUSIOL, Hanna. On Migration Research, Humanities Education, and Storytelling. **University of Oxford**. 2017. Disponível em: <https://www.law.ox.ac.uk/research-subject-groups/centre-criminology/centreborder-criminologies/blog/2017/06/migration>. Acesso em: 14 jan. 2021.

NORÕES, Katia. De criança a imigrante, de migrante a estrangeira (o): reflexões sobre a educação pública e as migrações internacionais. *In*: MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (org.). **Educação e migrações internas e internacionais: Um diálogo necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista brasileira de estudos de população**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 171-179, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100171. Acesso em: 14 jan. 2021.

OLIVEIRA, Olga. CRAI realiza coletiva de imprensa para anunciar o término do contrato. **Ação Social Arquidiocesana**. Set., 2019. Disponível em: <http://www.asafloripa.org.br/2019/09/crai-realiza-coletiva-de-imprensa-para-anunciar-o-termino-do-contrato/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: nov. 2020.

ORELLANA, Marjorie. **Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture**. New Brunswick: Rutgers University Pres, 2009.

PENNAC, Daniel. **School Blues**, London: MacLehose Press, 2010.

PEREZ GÓMEZ, Angel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PERIGOS da Percepção 2018. **IPSOS**. 2019. Disponível em: <https://www.ipsos.com/pt-br/perigos-da-percepcao-2018>. Acesso em: 16 jan. 2021.

PIRES André, Bianka. A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. *In*: Joana Bahia, Miriam Santos. (org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Leopoldo: Oikos, 2016. v. 1.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs//article/view/5247>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PÓVOA NETO, Helion. **Barreiras físicas à circulação como dispositivos de política migratória: notas para uma tipologia**. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÃO, 5, 2007, Campinas. **Anais [...]** Campinas, 2007. Disponível em: https://www.pucsp.br/projetocenarios/downloads/CDH/barreiras_fisicas_a_circulacao_%20como_dispositivos_de_politica_migratoria.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

PUNCH, Samantha. **Migration Projects: Children on the Move for Work and Education**. *In*: WORKSHOP ON INDEPENDENT CHILD MIGRANTS: Policy Debates and Dilemmas, 2007, London. **Anais [...]**. London, 2007. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.639.6856&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

RITIVOI, Andreea Deciu. **Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa: lendo as histórias, lendo as vidas (dos outros)**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

RIZZINI, Irene; BUSH, Malcolm. As infâncias do mundo: reflexões sobre diversidade e perspectivas de inclusão. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 79-82, abr./set. 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1521>. Acesso em: 14 jan. 2021.

RUTHERFORD, Jonathan; BHABHA, Homi. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. *In*: RUTHERFORD, Jonathan (ed.). **Identity: Community, Culture Difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação, interculturalidade e direitos humanos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/212%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20INTERCULTURALIDADE%20E%20DIREITOS%20HUMANOS.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38257>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Portaria nº 3030**, de 14 de dezembro de 2016. Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.doe.sea.sc.gov.br/Portal/VisualizarArquivoJornal.aspx?cd=1565>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SANTOS, Ademir Valdir dos Santos. **Escolas catarinenses após o Estado Novo (1945-1960): (des)nacionalização do ensino primário estrangeiro?**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7, 2006, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 14 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: MENESES, M. P. et. al. (Orgs.). **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Buenos Aires: CLACSO/Fundação Rosa Luxemburgo, 2018. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81476/1/Construindo%20as%20Epistemologias%20do%20Sul_Vol%202.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

SAYAD, Abdelmalek. O que é um imigrante? In: SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. Tradução: Cristina Murachco.

SAYAD, Abdelmalek. **La doble ausência: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado**, Barcelona, Anthropos Editorial, 2010

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão cultural da imigração. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 26, n. 77, p. 47-62, out. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000300007. Acesso em: 14 jan. 2021.

SILVA, Silvia Heleny Gomes da; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz; COSTA, Otávio José Lemos. Paisagem, fotografia e mapas afetivos: um diálogo entre a geografia cultural e a psicologia ambiental. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 21, p. 1 - 22, maio 2019. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/696>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SIME, Luis. Educación, Persona e Proyecto Histórico: Sembrar Nuevas Síntesis. *In*: MAGENDZO, A (org.). **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación; PIIE, 1994.

SPOSITO, Marília. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 5-6, maio/dez. 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

SUÁREZ-OROZCO, Carola; TODOROVA, Irina L. G. The social worlds of immigrant youth. **New Directions For Youth Development**, v. 100, p. 15-24, 2003.

SUÁREZ-NAVAZ, Liliana. Lo transnacional y su aplicación a los estudios migratorios: algunas consideraciones epistemológicas” In: SANTAMARÍA, Enric (ed.). **Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales**. Barcelona: Anthropos, 2008, p. 55-78.

SUÁREZ-OROZCO, Marcelo; SUÁREZ-OROZCO, Carola. Moving Stories: immigrant youth adapt to change. **Du Bois Review: Social Science Research on Race**, v. 4, n. 1, p. 251-259, 2007.

THOMSON, Alistair. Histórias (co) movedoras: História oral e estudos de migração. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 341-364, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2021.

UN - UNITED NATIONS. **International Migration 2019**. New York: United Nations, 2019. Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/wallchart/docs/MigrationStock2019_Wallchart.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNESCO. **Plano de ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – primeira fase. Brasília, DF: UNESCO, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNESCO. **Migração, deslocamento e educação**: construir pontes, não muros. S.l.: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por/PDF/265996por.pdf.multi. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNICEF. **A Call to Action**: Protecting children on the move starts with better data. UNICEF, 2018a. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/call-action-protecting-children-move-starts-better-data/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNICEF. **A Right to be heard**: listening to children and young people on the move. Nova York: UNICEF, 2018b. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/youthpoll/#>. Acesso em: 14 jan. 2020.

UNICEF. **Child migration**. 2020. Disponível em: <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

UNICEF. **Children and migration**. Bruxelas: UNICEF, 2007. Disponível em: https://gfmd.org/docs?search_api_views_fulltext=children. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNHCR. **Global trends forced displacement in 2019**. Copenhagen: UNHCR, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

UZUREAU, Océane; HERNANDEZ, Daniel Senovilla. Les images de mineurs migrants comme outils d'enquête. **Revue Science and Video**. [S. L.], v. 7, 2018. Disponível em: <http://scienceandvideo.mmsh.univ-aix.fr/numeros/7/Pages/04.aspx>. Acesso em: 16 jan. 2021.

VIANA, André Rego (org.). **A midiatização do refúgio no Brasil (2010-2018)**. Rio de Janeiro: Ipea, 2020.

VIDIGAL, Lucas. Número de refugiados no Brasil aumenta mais de 7 vezes no semestre; maioria é de venezuelanos. **G1**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/09/numero-de-refugiados-no-brasil-aumenta-mais-de-7-vezes-no-semester-maioria-e-de-venezuelanos.ghtml>. Acesso em: 16 jan. 2021.

VIEIRA, Ana Luísa. Registro de migrantes sobe, mas Brasil reconhece mil refugiados. **R7 notícias**. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/registro-de-migrantes-sobe-mas-brasil-reconhece-mil-refugiados-04022019>. Acesso em: 16 jan. 2021.

WALDMAN, Tatiana Chang. A integração de imigrantes internacionais no Brasil sob a ótica da educação escolar. *In*: SANTOS, Miriam de Oliveira *et al* (org.). **Caminhos da migração: memória, integração e conflitos**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2015.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Acesso em: 14 jan. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir**. *In*: MELGAREJO, Patricia (Org.). Educación intercultural em América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2009.

WANG, Caroline, BURRIS, Mary Ann. Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. **Health Education and Behavior**, n° 24, Jun. 1997.

YOUSAFZAI, Malala. **Longe de casa: minha jornada e histórias de refugiadas pelo mundo**. São Paulo: Seguinte, 2019.

APÊNDICE A – Adaptação do Instrumento Gerador de Mapas Afetivos

IDENTIFICAÇÃO - Apresentação		ESTRUTURA SIGNIFICADO Cotidiano na escola
<ul style="list-style-type: none"> - Park - 14 anos - Nasceu no Haiti - Já morou no Amazonas e agora em Florianópolis. <p>(Mapa personalizado)</p>		(Fotos de espaços da escola e legendas)
COMPARAÇÕES – Escolas*		SENTIMENTOS
Haiti <ul style="list-style-type: none"> - Mais violento - Mais regras 	Brasil <ul style="list-style-type: none"> - não batem - mais tranquilo quanto à regras - mais colorido, tem mais trabalhos nas paredes - diretora não “pega tanto no pé” - disciplinas escolares parecidas 	<ul style="list-style-type: none"> - medo (no início) - se sente uma “peste”, por bagunçar - felicidade
QUALIDADES		METÁFORA
<ul style="list-style-type: none"> - Ter proporcionado amizades - Lugar para poder conversar - Aprender mais português - Professores explicam bem - A comida - Momentos na quadra de esporte 		- é como uma família, que briga
NEGATIVO*		SENTIDO (interpretação do investigador)
<ul style="list-style-type: none"> - Alunos se xingam - Lixo no chão 		A escola é como uma família, que mesmo com seus conflitos, é no dia a dia um lugar para se construir amizades, conversar, vivenciar momentos felizes.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base em Silva, Bomfim e Costa (2019)

*categorias adicionadas.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semi-estruturada com a Professora 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisa - Narrativas de imigrantes transnacionais em contexto escolar e as possibilidades para a educação

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORA

Participante (nome fictício para fins de pesquisa):

- 1) Como e quando o projeto Sementes surgiu?
- 2) Quantos estudantes já foram atendidos e de quais nacionalidades?
- 2) Quais atividades são desenvolvidas no projeto?
- 4) De que forma você acredita que o projeto ajudou/ajuda no processo de formação dos alunos imigrantes atendidos?
- 3) Na sua opinião, como tem sido recebido o projeto na escola? De que forma os outros membros da comunidade escolar se envolvem com o projeto?
- 4) Que perspectivas futuras você tem com o projeto?
- 5) Que sugestão/dicas você daria para outras escolas que recebem alunos imigrantes e gostariam de começar um projeto de acolhimento?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada para as estudantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisa - Narrativas de imigrantes transnacionais em contexto escolar e as possibilidades para a educação

1 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ESTUDANTES

Participante (nome fictício para fins de pesquisa):

- 1) Quanto tempo você mora no Brasil?
- 2) Onde você nasceu?
- 3) Morou em outro lugar antes de vir pro Brasil?
- 4) Como foi a trajetória da viagem até aqui? O que mais te chamou atenção?
- 5) Por quais motivos sua família decidiu migrar para Florianópolis?
- 4) Quando você soube que viria ao Brasil, o que você imaginava encontrar e quais foram as primeiras impressões?
- 6) Quando você pensa no seu futuro, em qual lugar você se imagina?

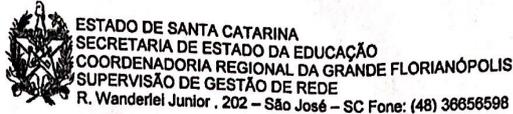
2 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ESTUDANTES

Participante (nome fictício para fins de pesquisa):

- 1) Quanto tempo você estuda nesta escola?
- 2) Quais foram as primeiras impressões e sentimentos nos primeiros dias de aula?
- 3) Qual foi a maior dificuldade que você teve desde que chegou? E como você resolveu isso?
- 4) Como os professores e colegas agiram/agem com você na sala de aula?
- 4) Na sua opinião, quais são as qualidades e pontos negativos desta escola?
- 5) Quais ambientes da escola você mais gosta, menos gosta, mais frequenta e menos frequenta?
- 5) Pensando nas dificuldades das crianças e adolescentes imigrantes como você, o que você gostaria de sugerir para a escola?

6) Quais são as principais diferenças e similaridades que percebe entre as escolas que já estudou?

ANEXO A – Autorização de pesquisa Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis



Ofício nº 529/SGR/2019

São José, 03 de maio de 2019.

Senhora Gestora

Com nossos cumprimentos, vimos por meio deste, **AUTORIZAR** a acadêmica: NATALIA BENATTI ZARDO DE CURCI, regularmente matriculada no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), a realizar uma atividade relacionada a dissertação intitulada: “Migrantes em contexto escolar e as potencialidades interculturais para a comunicação na educação”, será investigada através de uma pesquisa-ação, com a promoção de uma prática pedagógica de integração de jovens, estudantes que são migrantes através de ações comunicativas realizadas dentro de uma perspectiva intercultural.

O Objetivo desta atividade é de investigar potencialidades das práticas interculturais de comunicação para o fortalecimento da educação intercultural em escolas em contextos migratórios. Para tanto, se fará uma pesquisa-ação na Escola de Educação Básica Lauro Muller, situada na região central de Florianópolis/SC. A escolha desta escola se deve à aproximação prévia da pesquisadora junto ao projeto “Sementes” Coordenado pela Professora Maria Alice Hoss de Moraes, no qual estudantes migrantes são atendidos no contra turno, com o objetivo de receberem um maior auxílio com suas demandas cotidianas na escola. O projeto terá duração de 4 a 6 meses.

A responsável pela pesquisa é a Professora Andra Brandão Lapa, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CED/UFSC).

Sendo assim, somos **FAVORÁVEIS** a sua aplicação, porém ressaltamos que as informações obtidas deverão ser utilizadas exclusivamente para fins pedagógicos de seus estudos, sendo conservada no anonimato a identificação do sujeitos ao longo das atividades, assim como, não colocá-los em momento algum em situação de risco, constrangimento ou exposição vexatória.

Sem mais para o momento.

Atenciosamente

Vitor Fungaro Balthazar

Coordenador Regional da Grande Florianópolis

Julio Cesar da Silva
Supervisor de Gestão de Rede

Silvana de Souza
Integradora de Modalidade, Programas e Projetos Educacionais da Grande Florianópolis

Marcelo Santiago Machado
Técnico

Ilma. Sr.
Valma Nunes Felício
Diretora EEB Lauro Muller

**ANEXO B – Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para
professora**

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, segundo o Conselho Nacional de Saúde.

Caros (as) professores (as),

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Escola de Educação Básica Lauro Muller estão realizando uma pesquisa sobre as experiências de estudantes imigrantes nas escolas. Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a). Abaixo seguem informações a respeito da pesquisa. Leia com atenção e cuidado este documento para que a sua participação seja resultante de uma decisão bem informada. **Caso você aceite, por favor, assine ao final deste documento (nas duas vias). Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável.**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

- 1. Instituição da Pesquisa:** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n – Trindade, Florianópolis – SC, 88040-900.
- 2. Título do Projeto:** Narrativas de imigrantes transnacionais em contexto escolar e as possibilidades para a educação.
- 3. Pesquisador responsável:** Coordenadora Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa
- 4. Garantia de informação e desistência:** Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejar, estará livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação, a qualquer momento.
- 5. Descrição do Estudo:** O projeto trata de uma proposta de investigação no contexto das migrações internacionais e suas relações com a educação escolar. O objetivo principal da pesquisa é compreender melhor as vivências dos jovens estudantes que vem de outro país e estão em uma escola brasileira. Basicamente, você será convidada a participar de uma entrevista semi-estruturada, sobre suas experiências no atendimento a estudantes imigrantes. Todos os materiais utilizados serão oferecidos pela pesquisadora.
- 6. Riscos e desconfortos:** A participação nesta pesquisa poderá trazer como possíveis riscos como uma possível falta de interesse e desmotivação frente às atividades propostas. Para evitar e minimizar os possíveis riscos, as atividades serão feitas no espaço escolar junto a colegas e ao corpo docente do colégio. Será garantido que os pesquisadores somente utilizarão os dados do participante que tiver a autorização assinada. O seu consentimento para participação é muito importante. Os dados pessoais serão mantidos sob sigilo, bem como a privacidade dos participantes, durante todas as fases da pesquisa, sendo restrito o acesso a essas informações somente aos responsáveis pela pesquisa.

Apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas, apresentados em congressos ou eventos científicos, sem que o seu nome seja mencionado em algum momento. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Salientamos que os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

7. Benefícios: Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto (financeiro, por exemplo). Entretanto, os resultados possibilitarão constituir um ambiente favorável à formação de estudantes oriundos de outros países nas escolas brasileiras, podendo ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais. Além disto, no final da pesquisa haverá uma devolutiva sobre todo o trabalho feito na escola.

8. Custos: Você não terá nenhum gasto com a pesquisa, uma vez que os materiais utilizados para a coleta de dados serão fornecidos pela própria instituição. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Também não há compensação financeira relacionada à sua na pesquisa.

9. Esclarecimento e dúvidas: Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, poderá entrar deixar a professora ciente ou ainda entrar em contato com a pesquisadora responsável Andrea Brandão Lapa, através do telefone (48) 3721-2926 ou e-mail andrea.lapa@ufsc.br Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) através do telefone (48) 3721-6094 ou pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br. Destaca-se a importância do CEPSH uma vez que se trata de um órgão que mesmo vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mantém-se independente na tomada de decisões. Trata-se de uma instância interdisciplinar, deliberativa, consultiva e educativa, criada para defender a pesquisa e os interesses daqueles que dela participam, atentando para sua integridade e dignidade, e, contribuindo no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões ético.

Endereço da pesquisadora responsável Prof.^a Andrea Brandão Lapa: da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Campus Reitor João David Ferreira Lima s/n – Trindade, Florianópolis – SC, CEP: 88040-900.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 22, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-400.

A pesquisadora responsável, Andrea Brandão Lapa, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Desta forma, concordo de maneira livre e esclarecida com a minha participação da pesquisa "Narrativas de imigrantes transnacionais em contexto escolar e as possibilidades para a educação".

Assinatura do professor

Pesquisadora Responsável

Florianópolis, _____ de _____ de 20__

ANEXO C – Modelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

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

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, segundo o Conselho Nacional de Saúde.

Caros estudantes,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Escola de Educação Básica Lauro Muller estão realizando uma pesquisa sobre as experiências de estudantes imigrantes nas escolas. Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a). Abaixo seguem informações a respeito da pesquisa. Leia com atenção e cuidado este documento para que a sua participação seja resultante de uma decisão bem informada. **Caso você aceite, por favor, assine ao final deste documento (nas duas vias). Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável.**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

- 1. Instituição da Pesquisa:** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n – Trindade, Florianópolis – SC, 88040-900.
- 2. Título do Projeto:** Narrativas de imigrantes transnacionais em contexto escolar e as possibilidades para a educação.
- 3. Pesquisador responsável:** Coordenadora Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa
- 4. Garantia de informação e desistência:** Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejar, estará livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação, a qualquer momento.
- 5. Descrição do Estudo:** O projeto trata de uma proposta de investigação no contexto das migrações internacionais e suas relações com a educação escolar. O objetivo principal da pesquisa é compreender melhor as vivências dos jovens estudantes que vem de outro país e estão em uma escola brasileira. Basicamente, você irá participar de três encontros no contraturno das suas aulas. Nestes encontros será proposto pela pesquisadora desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas, isto é, serão feitas perguntas sobre suas experiências de migração e suas visões sobre a escola, que poderão ser respondidas em forma de desenhos, fotografias ou falando. As atividades se desenvolverão na língua portuguesa, no entanto, caso você tenha alguma dificuldade de compreensão do idioma a pesquisadora se compromete a traduzir todas as informações necessárias. Todos os materiais utilizados serão oferecidos pela pesquisadora.
- 6. Riscos e desconfortos:** A participação nesta pesquisa poderá trazer como possíveis riscos como uma possível falta de interesse e desmotivação frente às atividades propostas. Para evitar e minimizar os possíveis riscos, as atividades serão feitas no espaço escolar junto a colegas e ao corpo docente do colégio. Será garantido que os pesquisadores

somente utilizarão os dados do participante que tiver a autorização assinada. O seu consentimento para participação é muito importante. Os dados pessoais serão mantidos sob sigilo, bem como a privacidade dos participantes, durante todas as fases da pesquisa, sendo restrito o acesso a essas informações somente aos responsáveis pela pesquisa. Apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas, apresentados em congressos ou eventos científicos, sem que o seu nome seja mencionado em algum momento. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Salientamos que os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

7. Benefícios: Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto (financeiro, por exemplo). Entretanto, os resultados possibilitarão constituir um ambiente favorável à formação de estudantes oriundos de outros países nas escolas brasileiras, podendo ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais. Além disto, no final da pesquisa haverá uma devolutiva sobre todo o trabalho feito na escola.

8. Custos: Você não terá nenhum gasto com a pesquisa, uma vez que os materiais utilizados para a coleta de dados serão fornecidos pela própria instituição. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Também não há compensação financeira relacionada à sua na pesquisa.

9. Esclarecimento e dúvidas: Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, poderá entrar deixar a professora ciente ou ainda entrar em contato com a pesquisadora responsável Andrea Brandão Lapa, através do telefone (48) 3721-2926 ou e-mail andrea.lapa@ufsc.br Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) através do telefone (48) 3721-6094 ou pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br. Destaca-se a importância do CEPSH uma vez que se trata de um órgão que mesmo vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mantém-se independente na tomada de decisões. Trata-se de uma instância interdisciplinar, deliberativa, consultiva e educativa, criada para defender a pesquisa e os interesses daqueles que dela participam, atentando para sua integridade e dignidade, e, contribuindo no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões ético.

Endereço da pesquisadora responsável Prof.^a Andrea Brandão Lapa: da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Campus Reitor João David Ferreira Lima s/n – Trindade, Florianópolis – SC, CEP: 88040-900.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 22, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-400.

A pesquisadora responsável, Andrea Brandão Lapa, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Desta forma, concordo de maneira livre e esclarecida com a minha participação da pesquisa "Narrativas de imigrantes transnacionais em contexto escolar e as possibilidades para a educação".

Assinatura do estudante

Pesquisadora Responsável

Florianópolis, _____ de _____ de 20__

ANEXO D – Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, segundo o Conselho Nacional de Saúde.

Caros estudantes,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Escola de Educação Básica Lauro Muller estão realizando uma pesquisa sobre as experiências de estudantes imigrantes nas escolas. Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a). Abaixo seguem informações a respeito da pesquisa. Leia com atenção e cuidado este documento para que a sua participação seja resultante de uma decisão bem informada. **Caso você aceite, por favor, assine ao final deste documento (nas duas vias). Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável.**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

- 1. Instituição da Pesquisa:** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n – Trindade, Florianópolis – SC, 88040-900.
- 2. Título do Projeto:** Narrativas de imigrantes transnacionais em contexto escolar e as possibilidades para a educação.
- 3. Pesquisador responsável:** Coordenadora Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa
- 4. Garantia de informação e desistência:** Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejar, estará livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação, a qualquer momento.
- 5. Descrição do Estudo:** O projeto trata de uma proposta de investigação no contexto das migrações internacionais e suas relações com a educação escolar. O objetivo principal da pesquisa é compreender melhor as vivências dos jovens estudantes que vem de outro país e estão em uma escola brasileira. Basicamente, você irá participar de três encontros no contraturno das suas aulas. Nestes encontros será proposto pela pesquisadora desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas, isto é, serão feitas perguntas sobre suas experiências de migração e suas visões sobre a escola, que poderão ser respondidas em forma de desenhos, fotografias ou falando. As atividades se desenvolverão na língua portuguesa, no entanto, caso você tenha alguma dificuldade de compreensão do idioma a pesquisadora se compromete a traduzir todas as informações necessárias. Todos os materiais utilizados serão oferecidos pela pesquisadora.
- 6. Riscos e desconfortos:** A participação nesta pesquisa poderá trazer como possíveis riscos como uma possível falta de interesse e desmotivação frente às atividades propostas.

Para evitar e minimizar os possíveis riscos, as atividades serão feitas no espaço escolar junto a colegas e ao corpo docente do colégio. Será garantido que os pesquisadores somente utilizarão os dados do participante que tiver a autorização assinada. O seu consentimento para participação é muito importante. Os dados pessoais serão mantidos sob sigilo, bem como a privacidade dos participantes, durante todas as fases da pesquisa, sendo restrito o acesso a essas informações somente aos responsáveis pela pesquisa. Apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas, apresentados em congressos ou eventos científicos, sem que o seu nome seja mencionado em algum momento. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Salientamos que os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

7. Benefícios: Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto (financeiro, por exemplo). Entretanto, os resultados possibilitarão constituir um ambiente favorável à formação de estudantes oriundos de outros países nas escolas brasileiras, podendo ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais. Além disto, no final da pesquisa haverá uma devolutiva sobre todo o trabalho feito na escola.

8. Custos: Você não terá nenhum gasto com a pesquisa, uma vez que os materiais utilizados para a coleta de dados serão fornecidos pela própria instituição. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Também não há compensação financeira relacionada à sua na pesquisa.

9. Esclarecimento e dúvidas: Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, poderá entrar deixar a professora ciente ou ainda entrar em contato com a pesquisadora responsável Andrea Brandão Lapa, através do telefone (48) 3721-2926 ou e-mail andrea.lapa@ufsc.br. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) através do telefone (48) 3721-6094 ou pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br. Destaca-se a importância do CEPSH uma vez que se trata de um órgão que mesmo vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mantém-se independente na tomada de decisões. Trata-se de uma instância interdisciplinar, deliberativa, consultiva e educativa, criada para defender a pesquisa e os interesses daqueles que dela participam, atentando para sua integridade e dignidade, e, contribuindo no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões ético.

Endereço da pesquisadora responsável Prof.^a Andrea Brandão Lapa: da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Campus Reitor João David Ferreira Lima s/n – Trindade, Florianópolis – SC, CEP: 88040-900.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC: Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 22, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-400.

A pesquisadora responsável, Andrea Brandão Lapa, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Desta forma, concordo de maneira livre e esclarecida com a minha participação da pesquisa "Narrativas de imigrantes transnacionais em contexto escolar e as possibilidades para a educação".

Assinatura do estudante

Pesquisadora Responsável

Florianópolis, _____ de _____ de 20__