

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

NATÁLIA MENDES DOS SANTOS

**A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS IMIGRANTES: UM ESTUDO NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE PONTA GROSSA**

PONTA GROSSA

2021

NATÁLIA MENDES DOS SANTOS

**A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS IMIGRANTES: UM ESTUDO NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE PONTA GROSSA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof.^a Dra. Marilúcia Antônio de Resende
Peroza

PONTA GROSSA

2021

NATÁLIA MENDES DOS SANTOS

**A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS IMIGRANTES: UM ESTUDO NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE PONTA GROSSA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Marilúcia Antônia Reses Peroza
(Orientadora)

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Beatriz Gomes Nadal

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Daiana Camargo

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa

2021

Aos meus pais, meus eternos amores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido que eu chegasse até aqui e pela forma que conduziu meus passos, proporcionando saúde e oportunidades além de colocar pessoas especiais no meu caminho.

Agradeço à aquela que me deu a vida, me ensinou a falar e dar os primeiros passos. Que entre lágrimas de tristeza e alegrias me apoiou a seguir todos os meus sonhos, sempre me fazendo acreditar que eu era capaz de alcançar/vencer todos eles.

Agradeço ao meu pai e irmã que são minhas fontes de inspiração e sempre me apoiaram em todos os momentos que precisei.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Pablo, que me motiva a seguir em frente, mesmo diante de dificuldades, oferecendo sua ajuda constantemente, dando força quando esmorecia e me incentivando a continuar.

Minha gratidão por todos os professores que contribuíram no meu processo de formação.

À professora orientadora, Marilúcia, pelo compromisso, paciência, dedicação, carinho e pela amizade que construímos ao longo dessa caminhada.

Agradeço a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp) pela oportunidade de participação no PROVIC, o qual proporcionou o crescimento na carreira acadêmica e uma imensa construção de conhecimentos.

Às escolas e profissionais participantes da pesquisa que contribuíram na construção do trabalho.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Toda a criança seja de que raça for, seja negra, branca, vermelha, amarela. Seja rapariga ou rapaz. Fale que língua falar, acredite no que acreditar, pense o que pensar, tenha nascido seja onde for, ela tem direito.”
(Araújo, 1997 p.1)

SANTOS, N. M. dos. **A invisibilidade das crianças imigrantes: um estudo na rede pública de ensino de Ponta Grossa**. 2021. 123. f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo conhecer o processo de inserção de crianças imigrantes nas instituições de ensino do município de Ponta Grossa. A indagação que orientou a pesquisa se referiu a como ocorria a inserção de crianças imigrantes nas escolas municipais e os desafios e possibilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas na percepção dos profissionais. Portanto, tomamos como objetivo geral compreender como ocorre o processo de inserção de crianças imigrantes nos espaços escolares ressaltando as relações que permeiam suas interações na escola e como objetivos específicos: a) identificar as escolas municipais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que acolhem crianças imigrantes; b) caracterizar as crianças e as percepções de professores e equipes pedagógicas nas relações estabelecidas com elas; e c) analisar os desafios e possibilidades que permeiam a acolhida de crianças imigrantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Para atingir nossos objetivos, a pesquisa configurou-se como uma pesquisa qualitativa, que toma como metodologia o estudo bibliográfico e documental, bem como, utilizou instrumentos que nos permitiram aproximar dos sujeitos que participaram da pesquisa. Assim, para a coleta de dados junto aos professores e equipes pedagógicas, propusemos o questionário e as entrevistas semiestruturadas. Tomamos como base os estudos de Candau (2002; 2003; 2008;), Rodrigues (2013), Milesi (2018), entre outros, que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. O estudo conclui que a criança imigrante se depara com desafios e almeja, para além de ser acolhidos e protegidos, vivenciar a experiência do encontro com a nova cultura de maneira prazerosa e respeitosa. Também, que as escolas precisam realizar um atendimento mais qualificado da criança imigrante, buscando adotar práticas educativas interculturais que valorizem os modos de viver e as culturas presentes na escola. Por fim, que a formação inicial e continuada precisa oferecer elementos que contribuam para que os profissionais compreendam a diversidade presente na escola e consiga delinear propostas pedagógicas inclusivas e significativas.

Palavras-chave: Imigração, Infância e Educação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formação inicial dos participantes	62
Figura 2 - Tempo de atuação na área da educação	63
Figura 3- Aylan Kurdi.....	20
Figura 4- Oscar Martinez Ramirez e sua filha.....	
Figura 5- Migrar é um direito humano.....	112
Figura 6- Ahmed.....	99

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Percentual de imigrantes dos últimos anos no Brasil	34
Gráfico 2- Gênero por faixa etária	36
Tabela 1 - Solicitação de reconhecimento de refugiado nos últimos 8 anos (2011-2018)	35
Tabela 2 - Nacionalidades de refugiados no Brasil	35
Tabela 3 - Número de alunos imigrantes na Educação Infantil, por idade, segundo principais países de nacionalidades- 2019.....	48
Tabela 4 - Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental 1, por idade, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Períodos de grande fluxo migratório no Brasil	29
Quadro 2 - Informações sobre as crianças imigrantes.....	59
Quadro 3 - Legenda de identificação dos sujeitos participantes na pesquisa	63
Quadro 4 - Respostas sobre as concepções de crianças imigrantes	65
Quadro 5 - Respostas relação família e escola	71
Quadro 6 - Respostas sobre formação inicial e continuada	73
Quadro 7 - Respostas sobre subsídios e formação para trabalhar com crianças imigrantes	76
Quadro 8 - Respostas sobre os desafios	78
Quadro 9 - Respostas sobre as estratégias pedagógicas	81
Quadro 10 - Respostas sobre práticas inovadoras	82
Quadro 11 - Respostas sobre o que é necessário para o acolhimento	85

LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados.

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil

OIM – Organização Internacional para as Migrações

OIR – Organização Internacional de Refugiado

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PROVIC- Programa Voluntário de Iniciação Científica

SME- Secretaria Municipal de Educação

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNRRA – Administração de Socorro e Reabilitação das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: MIGRAÇÕES, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA.....	20
1.1 OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS: CONCEITOS E CONTEXTOS.....	22
1.2 OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	29
1.2.1 Imigração contemporânea no Brasil	33
1.3 CRIANÇA, INFÂNCIA E MIGRAÇÃO.....	38
1.3.1 As crianças imigrantes na história do Brasil	40
1.3.2 Educação, Infância e Imigração	46
CAPÍTULO 2: CRIANÇAS IMIGRANTES NO CONTEXTO ESCOLAR: CONHECENDO OS DESAFIOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	53
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS IMIGRANTES NAS PUBLICAÇÕES	55
2.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E AS CRIANÇAS IMIGRANTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PONTA GROSSA.....	59
2.2.1. Caracterização das crianças imigrantes inseridas na rede pública de ensino de Ponta Grossa	60
2.3 AS CRIANÇAS IMIGRANTES NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	63
2.3.1 Concepções de criança presentes nas respostas dos profissionais	66
2.3.2 Relação com as famílias imigrantes.....	72
2.3.3 O acolhimento da criança imigrante e a formação continuada.....	74
2.3.4 Desafios enfrentados e estratégias utilizadas na prática pedagógica com crianças imigrantes	79
2.4 ENTREVISTAS	88
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO, ESCOLA, INFÂNCIA E IMIGRAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	99
3.1. AS CRIANÇAS IMIGRANTES E SUAS TRAJETÓRIAS.....	100
3.2 A ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS: PERSPECTIVA MULTICULTURAL E INTERCULTURAL.....	104

3.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: UM DESAFIO E MUITAS	
POSSIBILIDADES	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	120
APÊNDICE B –ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	122

INTRODUÇÃO

As transformações no mundo contemporâneo e a globalização têm provocado constantes fluxos migratórios, em que as pessoas saem dos seus países de origem em busca de condições melhores de vida. As migrações são amplas, diversificadas e muitas vezes dramáticas. Ocorrem em meio a complexas situações marcadas por conflitos, guerras, violência, pobreza, fome, exploração, dentre outras (MILESI, 2018, p. 1).

Ao pensar a situação do imigrante ou refugiado, geralmente, direciona-se o olhar para os adultos e como estes assimilam as inúmeras mudanças. Em uma cultura adultocêntrica, a tendência é colocar a criança na invisibilidade, pouco interessando de que maneira vivencia as transformações provocadas pela mudança, assimila e significa os padrões da nova cultura e como sofre estes impactos. Para Kramer (1999, p. 2) “[...] elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes [...]”.

A pesquisa referente às crianças imigrantes advém de um estudo de Iniciação Científica, parte de uma pesquisa continuada que trata de crianças em contextos escolares e não escolares, proposta por professoras pesquisadoras do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Apresenta-se, nesse trabalho, dados do estudo realizado no período de dois anos de participação na modalidade PROVIC (Programa Voluntário de Iniciação Científica). Inicialmente, percebemos a necessidade de realizar um levantamento referente às produções acadêmicas que abordassem a temática da imigração e o contexto dos refugiados no Brasil e, dentro deste tema, sobre a criança refugiada e imigrante nos espaços escolares.

Esse momento de leitura e estudo dos materiais encontrados propiciou ampliar a visão sobre o contexto de imigrantes e refugiados, bem como, entender a legislação que subsidia sua fixação em outro país que não o de origem. Para o estudo da criança imigrante é necessário compreender as especificidades desses indivíduos, pois o contexto em que eles se encontram é, muitas vezes, vulnerável, os desafios são constantes e as esperanças para iniciar uma nova vida podem se tornar cada vez mais difíceis.

Após a realização do levantamento de dados sobre as crianças imigrantes inseridas nos espaços educativos da rede pública de ensino de Ponta Grossa, pudemos analisar estas informações, para sabermos em quais espaços elas se encontram e, assim, aprofundar nossa investigação para entendermos os desafios vivenciados pelos profissionais da educação, mas também, suas estratégias para tornar o processo educativo mais significativo. O estudo em andamento foi aprovado pelo Comitê de Ética na pesquisa (COEP/UEPG) por meio do Parecer 2.991.263, em 30/10/2018.

As crianças imigrantes e refugiadas que estão inseridas nos espaços escolares necessitam de um olhar diferenciado e sensível pois estão enfrentando uma nova organização na sua vida ao mesmo tempo em que interage com uma nova cultura. Entendemos que as práticas pedagógicas devem estar organizadas intencionalmente, tendo como base os princípios que norteiam sua metodologia e estratégias educativas.

Pensando nestes aspectos e nas maneiras como vivem a infância, a nossa intenção foi entender como se dá a inserção e adaptação das crianças que vêm de outros países e se inserem nos espaços de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Diante desse cenário, lançamos a pergunta: Como ocorre o processo de inserção de crianças migrantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR, considerando os desafios e possibilidades da prática pedagógica na percepção de professores e equipes gestoras?

O estudo tem como objetivo geral compreender como ocorre o processo de inserção de crianças imigrantes nos espaços escolares ressaltando as relações que permeiam suas interações na escola. Como objetivos específicos, o trabalho se propõe a: a) identificar as escolas municipais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que acolhem crianças imigrantes; b) caracterizar as crianças e as percepções de professores e equipes pedagógicas nas relações com as crianças imigrantes; c) analisar os desafios e possibilidades que permeiam a acolhida de crianças imigrantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

Para alcançar os objetivos aqui propostos, foi estabelecido um caminho metodológico que me permitisse aproximar da realidade escolar para conhecer e compreender os modos como as crianças imigrantes são acolhidas nestes espaços educativos. Tomando como base os objetivos propostos, compreendemos a

metodologia como um caminho que possibilita a pesquisa se desenvolver. Andrade (2010, p. 117) define metodologia como “o conjunto de métodos e caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”.

Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, que toma como metodologia o estudo bibliográfico e documental, bem como, instrumentos que nos permite aproximar dos sujeitos que participam da pesquisa. Assim, para a coleta de dados junto aos professores e equipes pedagógicas, propusemos o questionário e as entrevistas semiestruturadas.

Para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Desta forma é necessário que o pesquisador se insira na realidade, pois esta será sua fonte direta de aquisição de dados. Procurando entender e explorar como a equipe gestora e os professores se posicionam diante de um assunto tão delicado, sobre crianças imigrantes, elaboramos uma proposta que nos colocasse em contato direto com estes sujeitos. Conforme Bogdan e Bicklen:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (1994, p. 48).

Nossa ideia inicial era nos inserirmos nos espaços escolares juntamente com o grupo docente e gestor da escola para que os entendimentos e as propostas estabelecidas fossem compreendidos de forma mais profunda. Mas, devido ao momento delicado de pandemia que estamos enfrentando, tivemos que nos adaptar às exigências do Ministério da Saúde e modificar nossos métodos. Ainda que estivéssemos impossibilitadas de estarmos presentes no ambiente escolar, nos aproximamos de professores e equipes pedagógicas para entendermos as nuances de suas relações com as crianças imigrantes.

Os dados obtidos por meio da investigação qualitativa incluem, para além dos números, analisar o contexto em que eles são forjados, os sujeitos que fazem parte daquela realidade e o próprio pesquisador como um elemento fundamental da pesquisa, aquele que observa, vivencia e analisa a situação pesquisada.

A pesquisa é baseada em um estudo bibliográfico e documental. O primeiro se refere ao levantamento de dados já analisados e publicados. Para toda e qualquer pesquisa que se inicia, faz-se necessário um estudo bibliográfico para que

o pesquisador conheça a temática que será abordada no decorrer do seu estudo. Para Gil (2002, p. 44), “os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”.

A pesquisa em andamento necessitou de um levantamento referente às produções acadêmicas que abordassem a temática da imigração e o contexto dos refugiados no Brasil e, dentro deste tema, sobre a criança refugiada e imigrante nos espaços escolares. Nossa intenção foi conhecer os desafios e as possibilidades que a escola apresenta na acolhida desses sujeitos por meio de sua prática pedagógica. Para isso, iniciamos a pesquisa construindo um estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) para compreender a abrangência das produções referentes ao tema. O levantamento foi feito a partir do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e, também, artigos disponíveis no Google Acadêmico.

O estudo documental é muito semelhante ao estudo bibliográfico, por vezes, é até difícil distingui-los. Em nosso estudo analisamos dados levantados junto à Secretaria Municipal de educação do município, também analisamos relatórios, senso legislações, etc. Essas análises serviram como dados para nossa pesquisa contribuindo para analisarmos o cenário que sustenta as relações sociais e pedagógicas com as crianças imigrantes.

Em nosso estudo utilizamos como técnicas o questionário e a entrevista semiestruturada. Triviños (1987) aponta que a entrevista semiestruturada é aquela que contém questionamentos apoiados em uma base teórica que compõe a pesquisa estudada. Manzini (1990/1991, p. 154) destaca que:

[...] entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam frutos de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre.

A segunda técnica utilizada foi o questionário que, para Gil (2002, p. 114), por “questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, e essas respostas contribuem diretamente na pesquisa. Ainda que inicialmente não estivesse em nossos planos, no início da pandemia essa técnica se demonstrou a mais adequada para nos aproximar dos professores e

equipes gestoras nas escolas que recebem crianças imigrantes no município. Esta técnica permite que a pessoa, de certa forma, exponha experiências, inseguranças, sentimentos, etc. Para realizar a coleta dos dados, elaboramos o questionário via *Google Forms* e enviamos o link por e-mail às equipes gestoras das escolas apontadas pela Secretaria Municipal de Educação como espaços que acolham crianças imigrantes.

Os dados obtidos no decorrer do estudo de Iniciação Científica, somados àqueles que conseguimos obter para a escrita do TCC, apontam para a necessidade de aprofundarmos o conhecimento sobre como as crianças são acolhidas no ambiente escolar, quais desafios são encontrados pelas equipes pedagógicas e professoras e as estratégias que utilizam para realizar o trabalho com as crianças de maneira significativa e acolhedora. Por outro lado, nos impele, também, a contribuir com a produção acadêmica referente a este tema.

Os resultados dessa pesquisa contribuem, de forma ampla para a formação de professores, tanto no curso de Pedagogia quanto para a formação continuada desenvolvida nas escolas municipais de Ponta Grossa e aponta a necessidade de aprofundamento da temática por meio de pesquisas que possam ser realizadas no interior das escolas, com as crianças e seus professores.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta as compreensões acerca dos processos migratórios e como esse movimento foi evidenciado na sociedade, além de expor conceitos importantes para a compreensão do estudo e das análises dos dados obtidos com a pesquisa. Também tecemos as concepções de criança que foram tomando significados em meio aos diferentes momentos históricos. Por fim, buscamos defender uma educação pautada em concepções multiculturalistas e interculturalistas, para que permeiem os espaços educativos de maneira efetiva.

No segundo, trazemos a trajetória da nossa pesquisa desde o estudo de Iniciação Científica até a elaboração do presente estudo. Trazemos também, os resultados e análises de dados obtidos a partir do questionário aplicado via *Google Forms*, e as entrevistas semiestruturadas.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos considerações, reflexões e possibilidades acerca da escola, da criança, da educação, ressaltando a importância de um acolhimento afetuoso nos espaços educativos para que os processos sejam permeados de significados.

Nas considerações finais realizamos uma retomada dos objetivos propostos no estudo, os principais entendimentos e compreensões e as contribuições da pesquisa para a formação de professores.

cenários. Pressupõe-se que muitas crianças migrantes se deparam com grandes desafios e almejam, para além de serem acolhidas e protegidas, vivenciar a experiência do encontro com a nova cultura de maneira prazerosa e respeitosa. Assim, a escola precisa se disponibilizar a realizar um atendimento qualificado, buscando adotar práticas educativas que valorizem o modo de viver desses sujeitos.

Os dados apresentados por diversas fontes e pesquisas, evidenciam que a quantidade de imigrantes e refugiados tem aumentado de maneira significativa, no mundo e no Brasil, no decorrer dos últimos anos. Esse fator revela a extrema importância de estudos e pesquisas que levem em conta esses sujeitos e os considerem com respeito e dignidade.

Nos meios de comunicação é muito comum ouvirmos que a questão migratória é uma “crise”, retratando e afirmando a compreensão de que imigrantes são problemas que precisam ser resolvidos, muitas vezes, com a proibição ou limitação de sua mobilidade. Mas uma análise cuidadosa revela que grande parte das migrações são desencadeadas por crises externas geradas pelo capitalismo, conflitos armados, desastres naturais, violações de direitos generalizadas, entre outros. Nestes termos, não se trata de uma crise imigratória ou de refugiados, mas sim uma crise humanitária, política e/ou econômica que, muitas vezes, impactam nos países de origem desses sujeitos, acabando por provocar a saída de um número significativo de pessoas daquele país em busca de outro lugar mais seguro e próspero para viver. Ao refletirmos sobre esses movimentos, é necessário esclarecer alguns conceitos que circulam sobre a temática, de forma que possibilite uma compreensão sobre o tema e amplie o conhecimento sobre um assunto tão importante.

Este capítulo está organizado em três tópicos. No primeiro, apresentamos os conceitos relacionados aos processos migratórios e o contexto atual deste fenômeno no mundo e no Brasil. Estudar e compreender os processos migratórios em escala mundial e no nosso país, possibilita compreendermos os sujeitos e os desafios que estão enfrentando em uma nova organização na sua vida e sua cultura.

No segundo tópico, abordamos especificamente os fluxos migratórios no território brasileiro, iniciando com um breve percurso histórico, fazendo relação com a situação e os dados atuais do nosso país.

Por fim, no terceiro tópico, tratamos dos conceitos de criança e infância, destacando como ela é pensada e retratada nos meandros da história brasileira desde a chegada dos portugueses ao Brasil, passando pelos desafios das crianças nas embarcações marítimas, crianças africanas, mães trabalhadoras, crianças saindo do seu país de origem a fim de viver uma nova experiência em uma nova terra e cultura. Também discutimos a importância de os espaços escolares assumirem um papel de multiculturalidade a partir das práticas interculturais.

É de suma importância pensar a criança e a infância nos diferentes aspectos e contextos que fazem parte do nosso cotidiano, mesmo que ainda não sejam retratados com importância efetiva. Para retratar mais sobre as migrações e seus processos, apresentamos, em seguida, como esse movimento acontece, abordando conceitos e caminhos fundantes do estudo.

1.1 OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS: CONCEITOS E CONTEXTOS

Os fluxos migratórios são um fenômeno que, ao longo da história têm ocorrido por diferentes motivos e com diversa intensidade. Nos últimos anos a discussão sobre o tema tem ganhado visibilidade devido aos acontecimentos ocasionados por guerras, desastres envolvendo fenômenos naturais, perseguições religiosas, entre outros. Esse movimento trouxe discussões, principalmente nos países europeus e na América do Norte, sobre a acolhida de milhões de pessoas em trânsito no mundo.

A importância desse tópico está em esclarecer conceitos mais gerais que podem possibilitar uma compreensão não equivocada sobre as migrações e os sujeitos em deslocamentos. Em seguida, trataremos como os fluxos migratórios têm acontecido ao longo da história, bem como a necessidade da constituição de órgãos internacionais e nacionais que garantissem o direito desses sujeitos e pautassem ações diante dessa causa. Por fim, trataremos de alguns dados, que apresentam panoramas mais claros, evidenciando o perfil desses sujeitos e a importância de ações mais efetivas na acolhida respeitosa e na garantia de seus direitos.

No Brasil, pudemos perceber a existência de novas correntes migratórias que vem popularizando a discussão do tema, tendo como causas fatores como catástrofes naturais, como no Haiti, crises políticas como na Venezuela, guerras, como no Líbano, entre outros. As pessoas, quando saem dos seus países de

origem, buscam condições melhores de vida, e têm esse direito reconhecido legalmente. De acordo com Costa e Reusch (2016, p. 278),

No contexto atual, grande parte dos países conta com a presença de milhares de imigrantes de todas as partes do mundo, em busca de melhores condições de vida. Por conta de preconceitos e da divulgação da mídia, que destaca a disputa de empregos e benefícios providos pelo Estado, a migração humana acaba por tornar-se fonte de insegurança e ansiedade no cenário internacional.

Para compreendermos os aspectos relacionados à mobilidade de pessoas estrangeiras para o nosso país, é necessário apresentarmos alguns conceitos que envolvem os processos migratórios para, posteriormente, compreendermos os dados referentes à imigração. Isso destaca a importância de um olhar reflexivo e atento sobre os sujeitos migrantes e os diversos motivos e causas de sua mobilidade. Para tanto, os governos, organizações internacionais, a academia, a sociedade, devem unir esforços em apoio aos movimentos humanos atuais e pensá-los a partir dos princípios de dignidade e respeito.

A Organização Internacional para as Migrações (OIM), em seus principais termos, define imigração internacional como “o ato de mudar para outro país que não seja o país de nacionalidade ou residência habitual, para que o país de destino se torne efetivamente seu novo país de residência habitual”².

Devido aos estudos desenvolvidos nessa área, bem como das mudanças ocorridas seja no sistema legal, seja nas práticas correntes, as definições acabam sofrendo mudanças ao longo do tempo. Nesse estudo vamos considerar como migrante, a pessoa que sai de seus país de origem ou de estabelecimento em direção a outro no qual se estabelece de forma duradoura.

No documento “Migrações, Refúgio e Apátrida” (2019), elaborado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) ressalta-se que refugiada “é a pessoa que foi forçada a deixar seu país de origem e requer proteção internacional devido a fundado temor de perseguição e risco de violência caso volte para casa” (ACNUR, 2019, p. 10). Para Silva (2013, p. 17),

Os refugiados são categorizados segundo parâmetros jurídicos nacionais e internacionais enquanto migrantes forçados que atravessam as fronteiras nacionais de seus países de origem ou moradia habitual em busca de proteção contra perseguições sistemáticas, como consequência

² Cf. Organização Internacional para as Imigrações. Disponível em: <<https://www.iom.int/key-migration-terms>>. Acesso em: 22 dez 2019.

de fundados temores de regimes políticos totalitários e/ou arbitrários, lutas pelo poder ou guerras civis.

Há quem pense que refugiados, geralmente, saem de seus países de origem por terem praticado irregularidades, crimes e, portanto, estão fugindo. Mas, os refugiados são indivíduos que não tiveram nenhuma opção senão a de sair de seu país, fato que pode ocorrer por variados motivos, tais como perseguições, violações de direitos, guerra, ou seja, situações que afetam totalmente o direito à vida.

A diferença entre os migrantes, de forma geral, e os refugiados, está no fato de que os primeiros têm a liberdade de voltar ao seu país de origem com a garantia da sua segurança, quando quiserem. Já aqueles que pedem refúgio têm receio das repercussões do retorno à sua pátria, pois são designados pelo risco e vulnerabilidade e pela falta de proteção, frente a ameaças e perseguições (CIERCO, 2017; ACNUR, 2020, p. 10).

Outro conceito fundante para nosso estudo se refere ao termo de “Apátrida”. Para Silva (2013, p. 17) apátridas são “todos aqueles indivíduos que não são titulares de uma nacionalidade e que por isso não são considerados nacionais de Estado nenhum”. Trata-se de um sujeito que não possui uma nacionalidade formal, ou cidadania, como por exemplo as pessoas que nascem em países e não são registradas por conta de regras daquele determinado lugar, como na Síria, que as crianças só são registradas se os pais forem casados. Essa condição influencia diretamente em diferentes aspectos da vida social do indivíduo nessa situação.

Partimos do pressuposto de que, segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Imigração Internacional e Desenvolvimento³,

Milhões de pessoas são capazes de se mover, viver e trabalhar com segurança e dignidade, estimulando o comércio e o turismo. No entanto, outros são obrigados a mover-se por enfrentar violência, conflitos, mudanças ambientais, exploração, abusos e outras violações maciças de direitos humanos ao longo do caminho (ONU, 2013, p. 5).

Neste sentido, ressaltamos que nem todas as migrações são “fáceis”. Em diversas circunstâncias ocorrem deslocamentos forçados devido a inúmeros fatores como pobreza, fome, desastres naturais, violação de direitos, etc. Dar auxílio e

³ Disponível em: <http://www.un.org/esa/population/migrations/ga/SG_Report_A_68_190.pdf>. Acesso em: 26 dez 2019.

entender todo esse processo migratório é um desafio tanto para os governantes quanto para a sociedade como um todo.

Essa compreensão equivocada é o resultado de medidas políticas cada vez mais limitadoras, firmadas numa concepção de soberania nacional que exclui os diferentes, de estereótipos e desinformações acerca de imigrantes e, em grande medida, de conteúdos desatualizados que circulam nos meios de comunicação.

Portanto, a conjuntura sócio-política e econômica mundial nos últimos anos revela a necessidade de reflexão e uma compreensão aprofundada sobre esses sujeitos e os contextos que os fazem sair do seu país. Esse entendimento pode influenciar o desenvolvimento de políticas públicas que sejam capazes de dar subsídio e atender às necessidades de imigrantes que se colocam em movimento em busca de novas oportunidades de vida.

Tanto quanto a migração, o refúgio também está presente na sociedade desde a Grécia Antiga, Roma, Mesopotâmia e Egito. Na antiguidade, o movimento de refúgio era demarcado essencialmente por cunho religioso, cujas pessoas, por sua vez, eram protegidas nos próprios templos. Naquela época, o respeito e adoração pelas divindades faziam com que os perseguidores não pudessem entrar e gerar violências nos templos sagrados. Com o passar do tempo e de acordo com a organização social de cada época, os modos de acolhida de refugiados foi se modificando e sendo estabelecidos a partir de regras internacionais

A ideia de que refugiados são ameaças decorre de uma construção histórica desde as primeiras formações da humanidade. Para Silva (2013, p. 26) “[...] a ideia de controle, prevenção, classificação e contenção dos chamados ‘indesejáveis’ vem se disseminando entre os países do sistema internacional [...]”. Em virtude disso, podemos analisar que inúmeros países rejeitam a entrada de imigrantes e refugiados. Essa restrição, muitas vezes, está sustentada num pré-julgamento que a sociedade incorpora como verdadeiro. Mas existem, também, questões de ordem política (países parceiros ou não) e de trabalho (organização e distribuição do trabalho entre nativos e imigrantes), dentre outros. Neste cenário, destaca-se que em inúmeras circunstâncias, pela falta de conhecimento e entendimento sobre o que é o movimento das migrações e quem são os imigrantes e refugiados, ainda, observamos no dia a dia da sociedade, episódios de discriminação, insensibilidade, desamor, indiferença e condutas desrespeitosas.

Essa mobilidade dos seres humanos está presente na história desde o seu início. É importante salientar que os processos de colonização através de viagens comerciais, mudanças nas religiões, formas de organização social se deram em virtude das migrações. Ao pensarmos os conflitos e guerras que surgiram na modernidade percebemos que há um desencadeamento de novos fluxos migratórios.

Segundo Kreutz (2000), os primeiros deslocamentos da população são encontrados em diversas fontes históricas da Antiguidade. O processo migratório passou por uma intensa movimentação desde o século XIX no quadro mundial. Já, com a Segunda Guerra Mundial, os movimentos de refúgio tomaram uma proporção gigantesca devido ao grande deslocamento de pessoas, de modo especial aquelas que estavam em fuga devido aos ideais nazistas.

Ao voltarmos nos meandros da história, tomamos como exemplo o fim da Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa, período em que cerca de 1,5 milhão de pessoas estavam em estado de refúgio. Em meados de 1943, a União Soviética, os Estados Unidos e o Império Britânico criaram a Administração de Socorro e Reabilitação das Nações Unidas (UNRRA), com o objetivo de ajudar os refugiados que escapavam das agressões advindas da Alemanha, Itália e Japão. Mas, pelas circunstâncias e os resultados da guerra, foi quase impossível ajudar milhões de pessoas desamparadas.

Mais recentemente, dos anos de 1990 até a atualidade, o número de migrantes internacionais teve um aumento percentual de 77 pontos. Segundo os dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM), na década de 1990 haviam 153 milhões de migrantes internacionais, e atualmente temos mais de 271 milhões. Ou seja, percebe-se o aumento nas movimentações migratórias como resultado de novos conflitos mundiais – Guerra do Golfo, Guerra do Kosovo, Guerra da Chechênia, Guerra no Líbano, conflitos na América Latina, etc. Em meio a tantas revoluções e guerras que permearam a sociedade de modo geral, fica evidente o número significativo de pessoas deslocadas de seus países.

No caos ocasionado por essas movimentações, os grupos internacionais não sabiam como enfrentar o problema a fim de definir uma condição e proteção a esses sujeitos que solicitavam refúgio, de modo a manterem direitos, ainda que não fossem cidadãos originários das pátrias nas quais se instalavam. Esse fator já

indicava a necessidade de haver uma articulação internacional que oferecesse amparo e garantia de direitos básicos.

Um importante órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU) é a Organização Internacional para as Migrações (OIM), que busca disseminar a ideia de que migrar favorece tanto os sujeitos que fazem parte da migração quanto a sociedade de modo geral. A OIM é a principal organização intergovernamental mundial líder em migrações. Fundada em 1951 trabalha como parceira dos governos e com outras organizações para combater os desafios resultados da migração. Este órgão dedica-se à promoção de uma migração de forma humanizada e ordenada para o benefício de todos, fornecendo assistência e assessoramento tanto aos governos quanto aos migrantes. Atua juntamente com seus parceiros e comunidades internacionais a fim de auxiliar nos inúmeros desafios que permeiam o gerenciamento da imigração, além de tentar entender de forma avançada o complexo problema da imigração.

A OIM busca garantir que as necessidades dos migrantes sejam consideradas em todas as áreas de políticas públicas, de leis e regulamentos de saúde, de acesso à educação e de políticas fiscais, dentre outras.

Ao se inserir em uma nova cultura permeada de desafios e mudanças, os imigrantes enfrentam barreiras que, por sua vez, podem afetar o seu potencial no desenvolvimento da sociedade. Desta forma, a OIM realiza um trabalho no qual seus membros dialogam com os Estados a fim de promover a proteção dos direitos desses sujeitos e fazer com que eles se sintam parte da nova sociedade e contribuam para o seu desenvolvimento.

Outra área de atuação da ONU, é o Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR). Esta agência para Refugiados foi fundada no ano de 1950, mas só iniciou suas atividades e demandas no ano seguinte. Seu principal objetivo, na época, era oferecer proteção e apoio aos refugiados europeus que sofriam as consequências da Segunda Guerra Mundial. No ano de 1967 o ACNUR passou a atender as demandas para além da fronteira europeia. A partir de então, passou a ser responsável pela proteção e assistência dos refugiados ao redor de todo o mundo.

Mesmo com a criação do ACNUR, percebia-se a falta de um instrumento normativo que definisse de forma clara e objetiva quem era uma pessoa refugiada e sua forma de proteção. Um ano depois, em 1951 foi aprovada a Convenção sobre

o Estatuto dos Refugiados, conhecida como Convenção de 1951 das Nações Unidas.

Os fluxos migratórios que permeiam a conjuntura da sociedade necessitam que haja órgãos e normativas que proporcionem a proteção e a garantia de direitos desses sujeitos. Neste sentido, todos os anos, o ACNUR apresenta relatórios com dados sobre refugiados em um panorama mundial. Na 4ª Edição do documento “Refúgio em números”⁴ (ACNUR, 2019), referente ao ano de 2018, traz dados que nos ajudam a compreender a situação atual de imigrantes no contexto mundial.

De acordo com este documento, vale ressaltar que na atualidade, 67% dos refugiados no mundo vieram de três países específicos: Síria (6,7 milhões), Afeganistão (2,7 milhões) e Sudão do Sul (2,3 milhões). Já em outro relatório que apresenta um panorama mundial⁵ a nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas e reconhecidas é a Síria (26%).

Hoje, o país que mais atende imigrantes estrangeiros são os Estados Unidos da América (EUA), com cerca de 50 milhões de pessoas na condição de imigrantes. Posteriormente, temos a Alemanha (13,1 milhões), a Arábia Saudita (13,1), a Rússia (11,6 milhões) e o Reino Unido (9,6 milhões). O Brasil atende cerca de 807 mil pessoas na condição de imigrante, atualmente.

Nos últimos anos, com o crescimento dos deslocamentos forçados, o ACNUR vem possibilitando auxílio a inúmeras pessoas, de modo que recomecem suas vidas. Hoje, a agência atende e protege cerca de 67 milhões de cidadãos, entre eles, homens, mulheres, crianças, idosos, etc.

Diante do discutido até aqui, destaca-se que o movimento migratório sempre esteve presente na sociedade e permanece até os dias atuais. Os relatórios desenvolvidos pelos órgãos responsáveis nos apresentam os desafios e a necessidade de um olhar cauteloso em relação a esses sujeitos. O contexto atual influencia o fluxo migratório internacional, e com isso, o Brasil, por sua vez, também recebe inúmeras pessoas estrangeiras na situação de imigrante, como trataremos a seguir.

⁴ Cf. Refúgio em números, 4ª edição. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

⁵ ACNUR, Tendências Globais: Deslocamento Forçado, 2018. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37/#_ga=2.35788839.64918659.1604711285-1909923746.1577320518>.

1.2 OS PROCESSOS MIGRATÓRIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ao analisarmos o nosso país, podemos perceber que os registros históricos demonstram que o Brasil pode ser considerado como um país que se constitui a partir de diversas ondas de imigração. Desde o período da colonização verificamos a ocupação de imigrantes em território brasileiro. No decorrer da história, especialmente a partir do século XIX, uma demanda de imigrantes de diversas nacionalidades chegou ao Brasil, dentre eles italianos, alemães, japoneses, poloneses, dentre outros. Esses grupos se instalaram em diversas regiões do nosso país, o que gerou uma intensa diversidade étnica e cultural.

O século XIX foi marcado por um pequeno fluxo de imigração no Brasil, se comparado com o contexto mais amplo desse movimento na América. Dos anos 1820 até 1861, por exemplo, mais de 5 milhões de pessoas oriundas da Europa dirigiram-se para os EUA. Antes do ano 1850, menos de 50.000 haviam entrado no Brasil. Foi, a partir desse período, que se iniciou um grande movimento migratório no país.

A partir de 1950, entraram em torno de 500.000 mil imigrantes em terras brasileiras. Kreutz aponta que esse movimento causou “muita heterogeneidade tanto entre etnias tanto entre imigrantes da própria etnia” (2000, p. 350). No decorrer dos anos, o governo brasileiro teve vários motivos para incentivar o movimento de imigração. Conforme Kreutz (2000), a proclamação da independência do nosso país, a busca da constituição de uma nação e o desenvolvimento dos Estados Unidos em relação aos imigrantes foram fatores que fizeram com que o movimento migratório fosse considerado em debates políticos e publicações à época.

A constante expansão de imigrantes em território brasileiro gerou o crescimento de cidades e povoados, uma vez que esses deslocamentos se davam tendo como motivação a aquisição de pequenas propriedades. A promessa de terra se constituiu como muito importante e fundamental para a vida das pessoas, mas também, para a organização do país.

Ao longo da história, o Brasil passou por vários momentos de intensa imigração. Kreutz (2000), realizou um estudo sobre os períodos de grande fluxo migratório, conforme expresso no quadro 1.

Quadro 1- Períodos de grande fluxo migratório- no Brasil

Década	Número de imigrantes
Década de 1850	117.000 imigrantes
Década de 1880	527.000 imigrantes
Década de 1890	1.200.000 imigrantes
Década de 1900	649.000 imigrantes
Década de 1910	766.000 imigrantes
Década de 1920	846.000 imigrantes

Fonte: Kreutz, 2000.

Os dados apontados acima revelam as mudanças que ocorreram de um momento histórico para outro, oscilando o número de imigrantes em território brasileiro. Para Kreutz “a imigração no Brasil deu-se no momento histórico internacional de ênfase na formação da nacionalidade” (2000, p. 351). Esse movimento nada mais era que o propósito de branqueamento da nação em prol de unificar a sociedade em uma nova cultura.

Durante esse período, as diversas etnias que compunham a população brasileira, de modo geral, tiveram que se adaptar às imposições e aceitar que um conhecimento tratado como generalizante era muito mais importante que saberes locais e particulares. “O que para uma etnia pode ser um percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático e, por vezes, traumático” (KREUTZ, 2000, p. 352). Isso porque no interior desses grupos houveram insurreições, lutas e movimentos de oposição às determinações impostas a eles.

Outro fator importante se refere à garantia do espaço geográfico em que esses sujeitos foram se alojando ao virem para o Brasil, principalmente na região sul, na qual aconteciam conflitos nas fronteiras com os países do Prata (Argentina, Paraguai e Uruguai).

Para os imigrantes, havia um discurso de que o Brasil era uma segunda Europa, que a terra era fértil. Essa era a promessa, mas ao chegar aqui não encontravam essa realidade. Tiveram que se adaptar ao verdadeiro contexto sem condições mínimas, construir suas moradias com o trabalho braçal e, ainda, brigar para que fosse considerada sua própria cultura.

Os dados apontam que a partir de 1850, o movimento migratório passou por mudanças significativas. Os imigrantes passaram a se organizar em seus grupos conforme sua própria nacionalidade, facilitando a manutenção de uma estrutura social e religiosa que os mantivesse nos grupos étnicos, de forma homogênea. Somente a partir da proclamação da República em 1889, a colonização

passou a ser responsabilidade do Estado e, por esse motivo, houve um favorecimento maior para a imigração europeia. Segundo Kreutz o Estado recorria à imigração “[...] com o objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir as fronteiras em disputa” (2000, p. 352). Vale ressaltar que as diferentes etnias e culturas passaram por um longo processo de constituição, permeado por conflitos e reafirmação de valores, lutas, etc. Conforme Kreutz (2000, p. 352),

Nesse sentido, não se entende o étnico como algo constituído e estável, mas fundamentalmente como um processo, um eixo desencadeador de conflitos e interações. Entende-se que a etnia perpassa os símbolos de uma sociedade, sua organização social, como da mesma forma em relação ao gênero.

Para Kreutz (2000, p. 349), “vários autores apontam também motivos de ordem racial do governo imperial para a imigração. Dava-se preferência à imigração de europeus”, uma prática que visava “branquear” o povo brasileiro, conforme praticado pelos Estados Unidos e assumido por vários países, dentre eles, o Brasil. A preferência por imigrantes europeus se fundamentava em uma ideologia que negava a etnia e a história escravocrata do nosso país, rejeitava as diferenças sociais que constituíram o Brasil, dentre outras ações. Isso provocou nos grupos étnicos marcas que encontramos até hoje, tais como o não acesso aos direitos, discriminação, por exemplo.

O processo de imigração no Brasil proporcionou a constituição de uma nacionalidade baseada na diversidade, ainda que não reconhecida e, muitas vezes, negada. Para Kreutz (2000, p. 351) “o nacionalismo desencadeava um movimento de afirmação de uma unidade simbólica”. Buscava-se, então, um sistema igualitário com a função de difundir uma cultura uniforme. O Brasil, por meio de uma reprodução do ideário veiculado pelos EUA, pretendia desenvolver uma ideia de nacionalidade e pertença a uma identidade nacional que anulava ou ignorava as diferenças étnicas que compunham a população. Isso foi buscado, de modo especial, pela educação, por meio da qual, impunha-se uma língua padrão – o português –, os modos de vestir, a religião, dentre outras práticas.

Com esse movimento de efetivar uma cultura homogênea, as diferenças culturais passaram a ser tratadas como algo a ser superado nesse contexto. No entanto, deve-se levar em conta que, no interior de cada grupo étnico, haviam lutas na constituição de suas próprias histórias. O objetivo de uniformizar a cultura brasileira passou por momentos de tensão: de um lado tínhamos a afirmação do

processo identitário e étnico advindo dos diferentes grupos e, do outro, o processo de Estado-Nação, imposto pelo Estado brasileiro.

Nesse momento histórico, entre o final do século XIX e início do século XX, os estados constituíam-se como um território particular, que possuía uma identidade histórico-cultural e sua própria organização política, o que os tornava independentes. Para Silva (2013), em meados do século XX houve um aprofundamento das ações com o objetivo de branqueamento da sociedade nacional, o que ocasionou no combate à imigração de determinadas etnias priorizando imigrantes europeus. O projeto visava que, com o decorrer dos anos, os traços dos negros fossem desaparecendo da sociedade. Para os imigrantes, era imposta uma ideia que eles eram essenciais para esse processo de branqueamento já que era um projeto nacional.

Esse projeto restritivo da imigração se intensificou no início do governo Vargas. Mais precisamente, no dia 12 de dezembro do mesmo ano que se elegeu, 1930, o presidente fez um decreto que limitava a entrada de passageiros da terceira classe dos navios. Posteriormente, foram criados mais decretos, como o n.º 24.215 e o n.º 24.258 que propunham um regime de cotas, baseado nas cartas de chamadas, ou seja, quando necessitava de mão de obra os imigrantes tinham permissão para entrar no país. Em suma, os decretos tinham por objetivo controlar a entrada dos imigrantes no território brasileiro, sendo que o discurso que o alimentava se fundamentava em uma preocupação com o desemprego, organização social e principalmente com a formação étnico-cultural do nosso país.

Apesar das diversas tentativas de limitar a entrada de imigrantes no Brasil, é preciso reconhecer que o nosso país é resultado da miscigenação. Para Bezerra (2016, p. 31),

Desde os navios negreiros, a presença de imigrantes no território brasileiro marca a constituição da história do país. Do Brasil-Colônia de desbravadores portugueses e escravos africanos aos haitianos do terremoto de 2010 e aos sírios advindos da guerra civil, diferentes nacionalidades já adentraram as terras tupiniquins [...].

É perceptível que a dimensão étnica esteve presente nas discussões sobre a imigração desde o século XIX no Brasil e permanece até os dias de hoje. A nacionalidade foi sendo composta por sujeitos que se confessavam brasileiros, mas que, sobretudo, queriam manter as peculiaridades culturais da sua própria nacionalidade.

Os movimentos migratórios são complexos e exigem muitos esclarecimentos. Por vezes, não nos damos conta que migrar faz parte da história humana e está presente desde a Antiguidade. Dessa forma, é fundamental conhecer o processo de imigração contemporânea em nosso país, visto que tais assuntos não são abordados frequentemente.

1.2.1 Imigração contemporânea no Brasil

Nosso país possui uma diversidade imensa de culturas e povos, que se misturam no cotidiano da sociedade. Na última década, os números de imigrantes têm aumentado, como reflexo de um cenário internacional complexo, e que tem impactos políticos e culturais em nosso país. Desta forma, faz-se necessária a discussão de uma política e proposições para garantia dos direitos dos imigrantes, conforme expresso nas atuais legislações.

No ano de 2019 o ACNUR elaborou um documento⁶ com a intenção de auxiliar na compreensão dos movimentos migratórios no Brasil. De acordo com este documento, Guia para Comunicadores (ACNUR, 2019, p. 7), “o Brasil é considerado, ao mesmo tempo, um país de origem, de trânsito e de destino de migrantes”. Pelo fato de nosso país possuir uma atuação significativa promovendo ações de acolhida e integração que são asseguradas por legislações avançadas, faz-se necessária a constituição de uma estrutura que garanta os direitos desses sujeitos. Hoje, quem viabiliza a maior parte dessas ações de acolhida e acompanhamento são as instituições religiosas e organizações não governamentais (ONG), evidenciando uma ausência do Estado na garantia dos direitos previstos na legislação vigente.

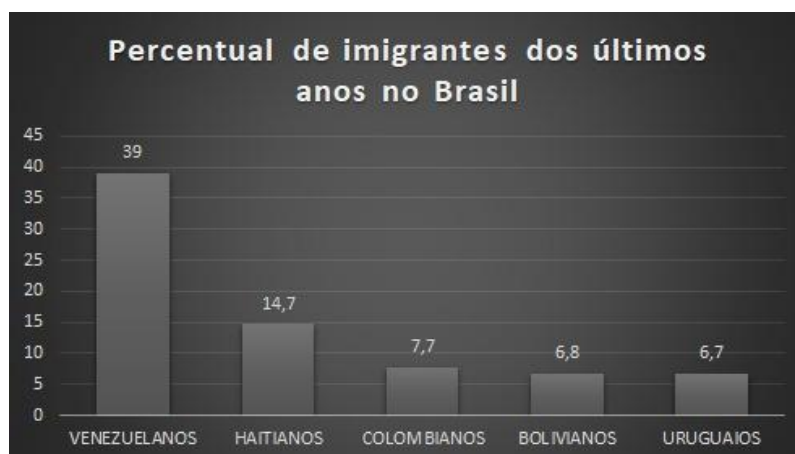
Atualmente, segundo dados da OIM, (Organização Internacional para as Migrações) o Brasil tem cerca de 807 mil imigrantes. Entre o ano de 2015 a 2019 cerca de 90 mil estrangeiros se inseriram em território brasileiro. Em seu relatório⁷ anual do ano de 2019, o Observatório das Migrações Internacionais (OMI) aponta que os fluxos migratórios no Brasil são compostos, em sua maioria, por pessoas do

⁶ Cf. Migrações, Refúgio e Apatridia. Guia para comunicadores. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2019.

⁷ Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em: 25 dez. 2019.

sexo masculino, jovens de escolaridade média e superior. Tendo assim, um predomínio de imigrantes oriundos do Sul Global com destaque para haitianos e venezuelanos. As principais nacionalidades dos imigrantes que se inseriram no país nos últimos anos estão dispostas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Percentual de imigrantes dos últimos anos no Brasil



Fonte: OIM, 2019.

Os imigrantes têm se distribuído pelas diferentes regiões do Brasil, estando a maioria no Sudeste (55,1%) sendo em São Paulo (41,2%) e Rio de Janeiro (9,4%). Na região Sul do país (20,5%) apontando uma imigração bem distribuída pelos três estados. No Norte do Brasil (8,6%) fica evidente um número menor de imigrantes.

Ao analisar o relatório, pode-se observar que houve uma movimentação significativa no mercado de trabalho para os imigrantes. Cerca de 72% de homens foram contratados e um índice de apenas 28% de contratações para mulheres. Cerca de 50% dos trabalhadores imigrantes tinham o ensino médio completo, já os imigrantes com nível superior tiveram um número menor de contratações. Os principais grupos ocupacionais em que os trabalhadores se encaixam é na produção de bens e serviços industriais, vendedores do comércio em lojas e mercados. E as principais atividades econômicas estão relacionadas à indústria, comércio e reparação e demais serviços.

No Brasil, há um acúmulo de 11.231 mil pessoas refugiadas reconhecidas.⁸ 131.057 mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em trâmite. E

⁸ Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados. (2019). Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/1990-a-2019-solicitacoes-de-reconhecimento-da-condicao-de-refugiado.xlsx>>. Acesso em: 31 dez. 2019.

a nacionalidade com maior número acumulado de pessoas refugiadas reconhecidas é a Síria (51%)⁹. Ainda, no relatório¹⁰, consta que nos últimos 8 anos o Brasil recebeu em torno de 206.737 mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. No relatório não há uma explicação sobre o porquê de só 11.231 conseguirem o reconhecimento.

Das 11.231 pessoas reconhecidas como refugiadas, 6.554 mantêm sua condição no Brasil. É possível dizer que esta diferença entre quem solicitou e quem de fato permanece no país se deve a situações de pessoas que se naturalizaram brasileiras, retornaram ao país de origem, tiveram a cessação da condição de refugiado, faleceram, optaram pela residência, entre outras situações comuns da vida.

Tabela 1 - Solicitação de reconhecimento de refugiado nos últimos 8 anos (2011-2018)

Ano	Número de pedidos
2018	80.057
2017	33.866
2016	10.308
2015	28.670
2014	28.385
2013	17.631
2012	4.282
2011	3.538

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Refúgio em números, 2018.

O relatório (OIM, 2019) revela que no período entre 2017 e 2018, as solicitações tiveram um aumento expressivo se comparado com os anos anteriores. Isso reflete os momentos turbulentos que alguns países enfrentaram, tais como Síria, Venezuela, Haiti, por exemplo, causando um aumento nos fluxos migratórios. Neste momento histórico, o Brasil passou a atender um número considerável de solicitações de refúgio de haitianos e venezuelanos, mas também de outras nacionalidades, conforme destacado na tabela 2.

Tabela 2 - Nacionalidades de refugiados no Brasil

País de origem	Porcentagem
Síria	36%
Rep. Dem. Do Congo	15%

⁹ Acnur, Tendências Globais: Deslocamento Forçado em 2018. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2018/Global_Trends_Forced_Displacement_in_2017/TendenciasGlobales_2017_web.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

¹⁰ Cf. Refúgio em números, 4ª edição, 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

Angola	9%
Colômbia	7%
Venezuela	3%
Paquistão	3%
Iraque	2%
Bolívia	2%
Palestina	2%
Mali	2%
Outros	19%

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Refúgio em números, 2018.

Os imigrantes que vêm para o Brasil são de diferentes idades e gêneros, como consta no gráfico abaixo.

Gráfico 2- Gênero por faixa etária



Fonte: CONARE, 2019.

Ao observarmos o gráfico acima, constata-se que há uma variação significativa em relação à faixa etária dos imigrantes refugiados radicados no Brasil. Aponta-se que há uma recorrência de refugiados do gênero masculino, do que do feminino e uma concentração de imigrantes na faixa etária superior aos 18 anos. Ou seja, são pessoas em idade produtiva, que buscam colocação no mercado de trabalho. Já o número de crianças e adolescentes é relativamente menor, se comparado aos maiores de 18 anos, no entanto, são mais vulneráveis em termos de exposição à violência e privações pelas quais suas famílias possam passar.

Os dados chamam a atenção para a população imigrante de média idade, que estão entre 18 e 60 anos, ou seja, estão em idade produtiva. No entanto, corre-se o risco de invisibilizar os grupos mais vulneráveis, compostos por crianças e idosos. Mesmo que o número seja inferior em relação aos outros, é de suma importância o olhar atento para esses sujeitos.

Atualmente, no Brasil, existe um sistema no qual ocorrem as tramitações de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Esse sistema é conhecido como “Sisconare”¹¹ e atende novas solicitações, solicitações existentes, recadastrado, cadastros, possibilitando que a ordem cronológica dos processos seja respeitada. Esse mecanismo possibilita uma transparência nos processos, visto que o solicitante pode acompanhar a fase em que está seu processo de pedido.

Em virtude da grande demanda de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, é essencial que haja uma cooperação entre instituições a fim de realizar os atendimentos de solicitantes. Já existem parcerias com organizações da sociedade civil (Cáritas, Instituições de Ensino Superior) e organismos internacionais (ACNUR) que orientam diretamente os solicitantes.

Rifiotis (2018) estuda e analisa as tecnologias de governo no trato com os refugiados e imigrantes e nos seus estudos problematiza a ausência do poder público no atendimento e garantia dos seus direitos. Rifiotis (2018, p. 261) esclarece que:

Há um grande hiato entre as intenções e os resultados da legislação, fruto da “expectativa irrealista” de que, através do judiciário, seja possível solucionar o conjunto dos problemas sociais. Não há em nenhum lugar uma legislação que, em si mesma, possa dar conta da promoção dos direitos humanitários.

É importante salientar que o status de refugiado não advém de uma determinação do estado ou do governo, mas cabe ao indivíduo reconhecer-se nessa condição para solicitar das autoridades esse reconhecimento. Ao reconhecer-se refugiado, não podem ser enviados de volta ao seu país de origem, a menos que seja um retorno totalmente voluntário.

Todos os anos, no dia 20 de junho é celebrado e lembrado o Dia Mundial do Refugiado. Nas proximidades desta data, costuma-se realizar eventos, debates, atividades diversas, celebrações que lembrem as variadas culturas a fim de impactar e sensibilizar a sociedade sobre a temática. Tratam-se de mobilizações que visam esclarecer a população sobre o que é a imigração e como a sociedade pode lidar de forma mais empática com essa realidade. Para Marinucci e Milesi (2011, p. 19),

As migrações são berços de inovações e transformações. Elas podem gerar solidariedade ou discriminação; encontros ou choques; acolhida ou

¹¹ Disponível em: <<http://sisconare.mj.gov.br/conare-web/login?1>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

exclusão; diálogo ou fundamentalismo. É dever da comunidade internacional e de cada ser humano fazer com que o novo trazido pelos migrantes seja fonte de enriquecimento recíproco na construção de uma cultura de paz e justiça. É esse o caminho para promover e alcançar a cidadania universal.

Os processos migratórios podem agregar valores positivos à sociedade e ao desenvolvimento econômico e social de um país. O movimento de imigração faz com que haja a necessidade de transformar o mundo não com ideias de concorrência, rivalidade, disputas, mas sim, na solidariedade, empatia, ações humanitárias e propostas governamentais que abranjam e acolham de forma positiva os sujeitos imigrantes e refugiados, encarando este movimento como possibilidade, e não como complicações.

Fica evidente que todos os relatórios trazidos no corpo do texto trazem poucas informações sobre as crianças nos processos migratórios, enfatizando somente as pessoas em idade produtiva e sua inserção no mercado de trabalho. Quanto às crianças, os dados não são detalhados e não indicam os contextos e vulnerabilidades, necessidades pelas quais passam. Assim, é fundamental pensar políticas públicas que levem em conta o atendimento desses sujeitos. No próximo tópico, buscaremos lançar luzes sobre essa realidade para melhor compreendê-la.

1.3 CRIANÇA, INFÂNCIA E MIGRAÇÃO

A compreensão a respeito da criança não foi prioridade para a sociedade ao longo da história. As concepções e entendimentos sobre criança e infância foram construídas socialmente e ocorrendo de acordo com as mudanças que aconteceram num longo movimento histórico.

A concepção de criança que temos atualmente não é a mesma de séculos atrás. Se hoje, legalmente e no âmbito dos discursos, as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, deve-se ao resultado de movimentos instituídos e aprofundados a partir da segunda metade do século XX.

Um dos grandes marcos na constituição do conceito da criança foi a obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1975), que apresenta alguns elementos que comprovam o surgimento de um sentimento em relação à criança e o movimento que levou a compreender a infância como uma categoria social construída ao longo da história.

Segundo o autor, a vida das crianças até a Idade Média era de invisibilidade, ou seja, era como se a infância não existisse. Não havia separação entre o mundo adulto e o infantil, no qual crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços, brincadeiras, lazer, histórias, jogos, enfim, da vida social. Nessas circunstâncias, não haviam limites etários entre a infância e a idade adulta, já que todos tinham acesso a todas as formas de conduta. Desta forma, a maneira como se vestiam era igual, a linguagem era a mesma para todos, a ideia geral considerava que as crianças eram adultos pequenos, ou seja, adulto em miniatura. Para Ariès, a compreensão sobre a criança foi inaugurada entre o fim da Idade Média e a chegada da modernidade, juntamente com uma nova organização econômica capitalista.

No contexto de compreensão sobre a criança, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um intelectual de suma importância. O filósofo francês do século XVIII, é considerado um marco no pensamento acerca da infância e da pedagogia. Na sua obra, *O Emilio ou da Educação*, o autor aponta como deveria ser a educação das crianças para a construção da nova sociedade e a importância de considerar essa fase da vida em suas peculiaridades. Também, reconhece a criança como um sujeito singular que tem suas especificidades e justifica esse período da vida como único e necessário a fim de adquirir conhecimentos para a vida adulta.

Para Peroza (2017, p. 75) “no caminhar histórico, Rousseau inaugura uma nova compreensão da criança e se deu processo educativo. No limiar da modernidade, era necessário pensar uma nova sociedade, renovada por meio da transformação do homem”. Rousseau caracterizava a criança como boa, mas a sociedade assumia o papel de corrompê-la. Para a autora,

Rousseau traz um novo sentido à educação: no lugar de moldar a criança àquilo que a sociedade esperava, era preciso preservar a criança da sociedade perniciosa, salvaguardar sua bondade para que, voluntariamente, ela se comprometesse com uma nova organização social (PEROZA, 2017, p. 75).

Rousseau dá um novo sentido à compreensão da criança, a partir da sua essência que, para ele, é boa. O filósofo também defende a ideia de que a criança não é um adulto, mas um ser capaz de muitas coisas desde que nascem por meio dos que estão ao seu redor.

Rousseau foi um teórico que trouxe um novo olhar sobre a criança para a Pedagogia, rompendo com as propostas de educação vigentes naquele momento histórico. Peroza afirma que, “o pensamento de Rousseau a respeito da criança foi

fundamental para a difusão de uma nova concepção da infância e de seu processo educativo” (2017, p. 81), de modo que suas contribuições propiciaram que outros teóricos criassem novas propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças.

O movimento de reconhecimento da infância como uma categoria social e da criança em suas especificidades, desencadeado na Europa, também influenciaria a percepção da infância brasileira, de modo especial, a partir do século XIX. Sendo assim, faz-se necessário compreender, no percurso histórico brasileiro, como esse processo aconteceu, de modo especial, em relação às crianças imigrantes.

1.3.1 As crianças imigrantes na história do Brasil

Como tratamos anteriormente, na história do mundo ocidental, o reconhecimento das crianças e do tempo específico da infância foram sendo construídos ao longo da história, como resultado das transformações ocorridas na sociedade. No Brasil, a trajetória não foi diferente. Portanto, neste tópico abordaremos a relação dos portugueses com as crianças indígenas, as condições das crianças que vinham nas embarcações marítimas, e os contextos de outras crianças imigrantes que se estabeleceram no país.

É importante destacar como se deu esse processo até o entendimento sobre essas crianças e quais espaços elas ocupavam em determinados momentos históricos, percebendo que eram tratadas de forma quase invisível. Essa reflexão nos possibilita compreender as crianças imigrantes na atualidade, que anseiam por um olhar atento e cuidadoso, que saem da sua nação em companhia de seus familiares ou sozinhas, em busca de condições melhores de vida esperando serem acolhidas e respeitadas como são e em sua cultura, costumes, religiões e modos de viver.

Iniciamos essa retomada histórica situando o contexto das crianças nas embarcações portuguesas na busca por novas terras. Conforme Ramos (1999), as crianças embarcavam na condição de grumetes e pajens, que nada mais eram que ajudantes dos marinheiros, responsáveis por diferentes trabalhos e vistos, também, como aprendizes.

Na viagem, eram os pequenos marinheiros os que mais sofriam com o cotidiano em alto mar. A maior parte dos passageiros eram homens, já que a

presença das mulheres nas embarcações era rara. Nessas circunstâncias, grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais, mesmo que viajassem acompanhados de seus pais.

Era muito comum naufrágios e ataques de piratas às embarcações. Nesses casos, as crianças eram as primeiras vítimas, pois acreditava-se que eram os mais frágeis e sem forças. Em meio às confusões, não era raro os pais acabarem esquecendo ou abandonando seus filhos e os pequenos ficavam entregues à própria sorte. Para Ramos (1999, p. 20),

É esta a história trágico-marítima das crianças: uma história periférica e dificilmente relatada pelos adultos. Uma história contada sempre nas entrelinhas das narrativas de época, que tinham por função fazer com que a coroa portuguesa tomasse conhecimento das causas dos naufrágios a fim de evitá-los.

Esses meandros da história marítima, por exemplo, dificilmente são encontrados nos registros e publicações e, quando são evidenciados, não apresentam uma perspectiva das crianças, uma história permeada de dor entre o universo infantil e o mundo adulto. Ainda, a respeito da presença de crianças nas navegações, Ramos (1999, p. 23) aponta que “o número de grumetes nos navios lusitanos chegou a ser o mesmo que o número de marinheiros e, algumas vezes, até superior devido à falta de profissionais adultos”. Os pequenos marujos realizavam diversas tarefas a bordo, geralmente eram atividades destinadas aos homens e, além do trabalho árduo, as crianças sofriam maus tratos e uma péssima condição de vida nas embarcações. Ramos aponta que “de todos os embarcados, os grumetes eram os que tinham as piores condições de vida” (RAMOS, 1999 p. 24).

De acordo com os relatos do autor, as crianças tinham um espaço disponível de um pouco menos de cinquenta centímetros para se alojar e, além disso, eram colocados a céu aberto, ficando expostos ao sol e chuva. Muitos deles não aguentavam e vinham a óbito. Como se não bastasse, as refeições não vinham diariamente e as condições alimentares eram extremamente precárias.

Em meio a esse cotidiano permeado de dificuldades, os pequenos marujos, que tinham no máximo 12 anos, eram obrigados a abandonar sua infância e se inserir na vida adulta de uma maneira difícil e cheia de privações.

Os registros analisados por Ramos (1999) evidenciam, ainda, que além dos grumetes e pajens haviam outras crianças a bordo, aquelas que embarcavam como

passageiras. As idades variavam, desde crianças de colo até as mais velhas. Mas, devido a precariedade de alimentos e das condições das embarcações, as crianças quase nunca sobreviviam até o fim da viagem.

A história do cotidiano das crianças a bordo nas embarcações portuguesas, de fato, foi marcada por tragédias, pois combater o universo adulto já era uma batalha perdida. Para Ramos (1999, p. 49),

O maior mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade das naus do século XVI; perder sua inocência e nunca mais recuperá-la.

Ao chegar ao território brasileiro os portugueses se depararam com crianças, mas desde muito cedo essa infância não era aceita pelos padrões estabelecidos pela coroa portuguesa. Isso porque, também na Europa, essa discussão sobre criança e infância era praticamente ignorada, já que os assuntos eram voltados para política, economia, entre outros, que importavam ao universo adulto. Para Scarano (1999, p. 108) “a importância da criança era vista como secundária, os assuntos que interessam são o fisco, problemas e tudo aquilo que parecia afetar diretamente os governantes”.

Com a chegada em terras brasileiras, os portugueses encontraram uma nova realidade com os índios, um povo que já habitava estas terras. Junto a eles também se incluíam as crianças que, no ponto de vista de portugueses, poderia ser um caminho para a civilização e organização da nação. Era necessário “civilizar” as crianças que não seguiam os padrões europeus. Isso se daria por meio da imposição da religião, o Cristianismo, e da educação. Essa proposta foi idealizada e posta em prática pelos jesuítas, e que se iniciou com a catequização dos índios, com um discurso de que era mais simples envolver as crianças na companhia de Jesus, fundada em 1534.

Conforme Magalhães (2017) as crianças indígenas eram afastadas das suas famílias, levadas para um espaço denominado “casas de muchachos” que tinha como principal objetivo doutriná-los para seguir os costumes europeus. Para a autora, “a doutrinação dos jesuítas atendia ao imperativo de auxiliar a sedimentar a cultura teocrática portuguesa na colônia, além de transformar a população de índios em força de trabalho” (MAGALHÃES, 2017, p. 85).

Os jesuítas defendiam a ideia de que a criança era semelhante a uma folha em branco, que não possuía nenhum tipo de conhecimento, tendo que ser preparada para a obediência e a disciplina.

Com a necessidade de organizar a força de trabalho e expandir o domínio português por meio da agricultura, foi inevitável a importação de mão de obra escrava para atender aos interesses da Coroa, portugueses e colonos. Essa realidade impulsionou, por longo período no Brasil o tráfico negreiro. Juntamente com homens jovens negros outras categorias desembarcavam em terras brasileiras, entre elas, as crianças.

As crianças africanas não eram preparadas para realizar muitos afazeres como um adulto. Scarano (1999, p. 144) aponta que, em muitos casos, “não eram consideradas um bom investimento para o futuro, o presente era o que importava e os pequenos apareciam apenas como mais uma boca a ser alimentada”.

As viagens nas embarcações que traziam as crianças africanas nos navios negreiros duravam em torno de 45 dias e as condições eram precárias. Ao chegar em terras brasileiras, as crianças africanas tinham contato com os brancos, filhos dos senhores. Segundo o autor, eles ocupavam os mesmos espaços das casas e tinham convivência com os senhores, mas isso não colocava brancos e negros em condição de igualdade.

Segundo Savelli e Samways (2012) após os sete anos de idade, as crianças africanas engajavam na vida adulta, ou seja, se adequavam à vida escrava. Entre os dez e onze anos, a criança se inseria na vida cotidiana de seus pais, dominando um determinado ofício e aprendendo ocupações dos adultos.

É válido ressaltar que a mão de obra negra era escrava e, dessa forma, Savelli e Samways (2012) apontam que as crianças eram vistas, em sua maioria, como o trabalhador do futuro, como escravos adultos e produtivos, por isso as crianças deviam ser acostumadas a lidar desde cedo, com a vida triste da escravidão para a qual já estava predestinada.

É evidente que desde o Brasil colônia já haviam separações entre crianças brancas e negras, sendo assim:

Os filhos de escravos, chamados de *crias* e *moleques*, seguiam para o trabalho a partir de cinco anos, devendo aprender algum ofício. As crianças brancas da casa grande, nomeadas de meninos, filhos de família, quase sempre eram cuidadas por amas, recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras letras com professores particulares,

usavam trajes adultos e sua educação se apoiava nos castigos corporais (MAGALHÃES 2017, p. 86).

No século XVIII se constitui no Brasil os asilos, que nada mais eram que espaços para abrigar e atender crianças filhas de senhores e escravas, ou seja, filhos proibidos pela sociedade. Como houve vários nascimentos de filhos de brancos com mulheres negras, gerou um grande número de mulatos e mestiços. Segundo Scarano (1999 p. 112) “essas crianças foram chamadas de cabra, mestiço, mulato, pardo, etc., mas ‘gente de cor’ é o nome que se viam agrupados na documentação do período”. As mães escravas viravam mães de leite, ou seja, forneciam o seu leite materno para os filhos das senhoras.

As mulheres que viviam na área urbana permaneciam com seus filhos e eles auxiliavam em seus trabalhos, sem ter uma atividade específica. Nas vilas e cidades era muito comum ver crianças nas ruas, fazendo parte do seu mundo. Nas senzalas, as crianças andavam por todos os lugares, ainda mais quando sua mãe trabalhava ali, sendo que as crianças negras serviam de brinquedos e distraiam as mulheres brancas que não trabalhavam.

Entre o final do século XIX e início do século XX inicia-se um processo em que as crianças passaram a ser vistas como o futuro da nação, e é nesse contexto que emerge um movimento de reivindicação por se constituírem espaços para que as mulheres trabalhadoras, de modo especial, pudessem deixar as crianças. As famílias mais abastadas tinham condições de contratar uma babá, já as mães que iam para as fábricas deixavam as crianças sozinhas ou com alguém conhecido.

Devido ao desenvolvimento de industrialização e urbanização do nosso país os trabalhadores das fábricas, de modo especial os imigrantes, começaram a reivindicar seus direitos trabalhistas, dentre eles a educação dos seus filhos. Nesse contexto as mulheres também ganham espaço no mercado de trabalho, provocando o aumento de instituições que atendessem crianças pequenas.

Nesse período, também, o Brasil passou a receber vários povos de outras nacionalidades que se acomodavam nas colônias, e nesse espaço eles fundavam escolas que traziam consigo os traços culturais dos países de onde vieram. Como lembra Seyferth (1990, p. 79):

Os imigrantes, em geral, mantêm alguma ligação com cultura e sociedade de origem, por maiores que sejam as pressões no sentido da assimilação. Guardam sempre alguma forma de identificação étnica, por mais que os laços com seus países de origem estejam diluídos. Assim, os fenômenos

chamados pelos especialistas de “absorção”, “assimilação” e “aculturação” não impedem a persistência do componente étnico da identidade social dos descendentes de imigrantes, por mais que estes estejam integrados à nova sociedade. Para a maioria deles, a identidade étnica é relevante, e indivíduos com a mesma origem tendem a formar grupos étnicos mais ou menos organizados.

A confirmação da identidade étnica se confirmava nos processos educativos e nas escolas que estes grupos formaram. Segundo Santos (2013) as escolas eram comunitárias, organizadas e construídas pelos próprios grupos, sem atuação do Estado, visto que nesse período, em torno do século XX eram poucas escolas mantidas pelos órgãos governamentais.

Santos (2013) ainda ressalta que o governo brasileiro não se interessava em investir na educação, resultando então, na abertura das escolas étnicas nas comunidades fundadas pelos imigrantes. Desta forma, os imigrantes queriam que seus filhos seguissem as tradições das suas culturas juntamente com o processo de escolarização.

Localizamos na história do nosso país o momento em que Getúlio Vargas comanda o período de ditadura e no território brasileiro, dentre suas ações, houve a “campanha de nacionalização”. Santos (2013) aponta que, por meio dessas ações, as escolas estrangeiras foram fiscalizadas com várias imposições e deveriam inserir disciplinas de Histórias, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Geografia do Brasil, almejando uma nova organização da sociedade brasileira, conformando os ideais com princípios nacionalistas. A partir disso, as escolas passaram a ter rituais que afirmassem um regime nacionalista a fim de “abrasileirar” as crianças. Santos ressalta que “o conflito estava em decurso: de um lado as comunidades compostas majoritariamente por imigrantes e seus descendentes buscando preservar os elementos culturais de sua identidade; de outro os ditames do nacionalismo buscando apagar uma herança” (2013, p. 862).

Desse período resulta uma mescla de inúmeros elementos culturais que tiveram que ser enterrados. Muitos sofreram com essa mudança, pois as raízes culturais tiveram que ser abandonadas para que os sujeitos pudessem se adaptar aos modelos exigidos pelo governo vigente daquela época.

Chamamos atenção para os acontecimentos que podem marcar profundamente a vida de seres humanos e refletir diretamente nas condições da sua formação humana. Sob tais apontamentos nos questionamos se as escolas atuais não estão esquecendo as raízes culturais de crianças imigrantes que

adentram os espaços escolares? As práticas pedagógicas impõem a nossa cultura, sem considerá-la em sua diversidade, sem sequer conhecer a cultura da criança imigrante?

Compreender esses sujeitos e suas concepções no decorrer da história é essencial para que possamos delinear o nosso olhar e nossos entendimentos sobre esses sujeitos. As reflexões feitas até aqui nos ajudarão a compreender e analisar os aspectos apontados a partir dos instrumentos de pesquisa que utilizamos no estudo.

1.3.2 Educação, Infância e Imigração

Quando nos referimos à palavra “educação”, direcionamos o nosso pensamento à escola, professores, sala de aulas, dentre outros. Mas, a escola não é o único lugar em que a educação acontece. Brandão (1981, p. 7), destaca que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Para o autor, ainda que estejam relacionadas, educação e escola têm funções diferentes. Educação é anterior ao surgimento da escola e diz respeito ao amplo processo de transmissão da cultura e dos saberes acumulados às novas gerações, por meio das práticas sociais. A escola se constitui como uma instituição que tem como função favorecer aos indivíduos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados a partir de uma organização hierarquizada, controlada e estabelecida de modos diferenciados aos diferentes sujeitos que compõem a sociedade. Para Brandão (1981, p. 47), “a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer”.

Nesse sentido, a educação é o meio pelo qual os sujeitos organizam a vida social, criando, recriando e inventando sua própria cultura e seus modos de viver. As diversas formas de educação se produzem para que os sujeitos, a partir de suas relações e trocas, reproduzam entre todos e todas. Os que ensinam, também

aprendem, pois, as trocas de saber envolvem um grupo social que atravessam gerações e gerações. Nesse sentido,

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado (BRANDÃO, 1981, p. 12).

Toda educação, que ocorre dos mais diferentes modos, acontece por meio de interações. Nas ações compartilhadas, nos saberes que emergem das práticas sociais, no trabalho, as pessoas aprendem e ensinam formas de se constituírem humanas, modos de organizar a realidade. Isso ocorre desde os mais antigos grupos humanos, e se perpetua ao longo da história. Brandão (1981, p. 17) afirma que:

Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende.

Foi assim que as meninas aprendem com suas mães, avós, tias, irmãs mais velhas algum determinado tipo de conhecimento. Os meninos, aprendem com os pais, irmãos, avós, outros saberes. Todos, mesmo que, diretamente ou indiretamente proporcionam momentos de aprendizagens, e isso tudo, acontece em meio à nossa vida.

Desta forma, mesmo nos lugares que ainda não existem escolas, os próprios sujeitos desenvolvem métodos, situações que sirvam para ensinar e aprender, independentemente da idade. Assim, Brandão (1981) declara que a educação está nas relações entre as pessoas e nos modos de ensinar e aprender. Já a educação formal propiciada pela escola se constitui como um espaço fundamentado em uma Pedagogia – ciência que tem como objeto de estudo a educação –, na qual os métodos, estratégias, regras, tempos, e o ensino advém de situações próprias, para responder a uma expectativa da sociedade em relação ao indivíduo e o lugar que ele ocupa (ou deverá ocupar) na organização social.

Portanto, na escola também se promove educação, que historicamente veio a ser compreendida como um direito inerente a todos os seres humanos. Na carta magna brasileira, esse direito é garantido a todos os cidadãos, dever do estado e

da família e obrigatório a partir dos quatro anos de idade. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990).

Ao abordarmos o direito à educação, também nos referimos a uma educação humanizada, acolhedora, na qual os sujeitos possam apropriar-se de conhecimentos e valores, desenvolver suas potencialidades, apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados, mas também, compreender-se como pertencente a uma cultura e à humanidade.

Em um relatório anual do ano de 2020, intitulado “Dimensões da Migração Internacional: Desigualdades, Formalização no Mercado de trabalho e Status Migratório”¹², os autores apontam um estudo realizado sobre os imigrantes presentes no ensino regular do Brasil. A partir do Censo Escolar, e dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Através dos grandes fluxos migratórios em nosso país, há a necessidade de pensarmos como esses sujeitos estão se inserindo no ensino regular. Vale ressaltar que, o relatório traz dados desde a educação infantil até o ensino superior, como nossa pesquisa é voltada para as crianças, iremos tratar dos dados da primeira etapa da educação básica até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na tabela abaixo trazemos alguns dados que o relatório apontou, demonstrando o número de crianças imigrantes na educação infantil, no ano de 2019 em nosso país.

¹² Cf. Dimensões da Migração Internacional: Desigualdades, Formalização no Mercado de trabalho e Status Migratório. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: fev 2021.

Tabela 3- Número de alunos imigrantes na Educação Infantil, por idade, segundo principais países de nacionalidades- 2019

País	Idade em anos							
	Total	0	1	2	3	4	5	Mais de 5
Total	14.383	3	267	1009	1964	2.951	4.587	3.602
VENEZUELA	4.067	0	33	152	358	769	1.500	1.255
BOLÍVIA	2.420	0	68	262	412	520	711	447
HAITI	1.065	1	9	30	104	186	384	351
ESTADOS UNIDOS	762	1	32	107	162	148	176	136
ARGENTINA	605	0	15	42	105	122	197	124
PARAGUAI	576	0	10	38	72	122	207	127
COLÔMBIA	530	0	2	24	74	133	167	130
JAPÃO	290	0	4	32	38	63	79	74
PORTUGAL	264	0	9	29	33	39	72	82
FRANÇA	257	0	6	16	48	56	81	50
OUTROS PAÍSES	3.547	1	79	277	558	793	1.013	826

Fonte: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, 2020, p. 216

É perceptível que há uma grande diversidade de etnias espalhados pelo sistema de educação básica. Nesse sentido, nos questionamos sobre como essas crianças têm sido retratadas nos espaços escolares e se, recebem o acolhimento necessário.

Como exposto no relatório¹³, as crianças imigrantes estão permeadas nos espaços escolares de nosso país. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que abrange do 1º ao 5ºano, há um número muito significativo, como na tabela 4 abaixo:

Tabela 4- Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental 1, por idade, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2019

País	Total	Menos de 6	6	7	8	9	10
VENEZUELA	7385	4	521	1865	1777	1624	1594
BOLÍVIA	2816	2	210	571	663	700	670
ESTADOS UNIDOS	1642	0	63	225	320	449	585
HAITI	2622	2	167	623	678	580	572
PORTUGAL	2096	0	65	286	478	632	635
PARAGUAI	1255	0	114	256	307	280	298
JAPÃO	779	0	31	118	150	213	267
ESPANHA	877	0	37	124	187	223	306

¹³ Cf. Dimensões da Migração Internacional: Desigualdades, Formalização no Mercado de trabalho e Status Migratório. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: fev 2021.

ARGENTINA	1040	0	72	227	224	272	245
COLÔMBIA	815	0	75	175	182	190	193
OUTROS	6223	8	439	1300	1438	1490	1548
Total	27550	16	1794	5770	6404	6653	6913

Fonte: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, 2020, p. 216

É de suma importância compreendermos os espaços escolares com um olhar diferenciado e levando em considerações as inúmeras diversidades. As reflexões acerca das aproximações e contradições entre educação e escola nos leva a compreender que a educação escolar não pode ser vista como sinônimo de métodos de ensino e conteúdos, mas um mecanismo de formação integral dos indivíduos, de modo que possam viver plenamente em comunidade. Rodrigues (2013, p. 17) aponta a educação como “direito e um meio fundamental para o respeito dos direitos humanos e liberdades essenciais e um alicerce para todas as formas de desenvolvimento, devendo estar disponível e acessível a todos”.

A partir da compreensão a respeito da educação de modo geral e da escola especificamente, somos capazes de compreender a importância da imersão de crianças imigrantes na escola e o valor que sua acolhida pode ter na vida delas e de suas famílias. Enquanto espaço de vivência da cultura, da diversidade que a constitui, vemos na escola um ambiente propício para o compartilhamento de saberes, conhecimentos e culturas.

Não se pode pensar a escola como lugar da homogeneidade, uma vez que ela representa em si a própria sociedade, em todas as suas nuances. É necessário compreender a importância de encarar a sociedade e a escola enquanto ambiente permeado pela diversidade cultural, para que todos se sintam pertencentes a este espaço. Por outro lado, as propostas educativas desenvolvidas nas escolas, por vezes, estão fundamentadas em uma visão homogeneizadora que busca um padrão de ser humano, muitas vezes inexistente naquele contexto. Nesse sentido, Candau (2010, p. 53) analisa a escola e afirma:

Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e aos conhecimentos sistematizados, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica [...].

De acordo com a autora, a dinâmica cristalizada gera uma grande dificuldade na aquisição do conhecimento, no favorecimento desse sentimento de pertença tão necessários à educação integral, pois a diversidade de linguagens, as expressões culturais e as novas sensibilidades estão presentes no movimento da escola.

Compreendemos que a sociedade é constituída por muitas culturas, ou seja, ela é, em si, multicultural. A multiculturalidade se refere à “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001 *apud* RODRIGUES, 2013, p. 11).

O reconhecimento da multiculturalidade presente na sociedade e, portanto, na escola, pode se refletir em um redimensionamento da visão sobre o contexto escolar. Quando se recebe um aluno imigrante, ou vários alunos nessa condição, por exemplo, é fundamental considerar essa realidade como uma possibilidade de reafirmar essa perspectiva multicultural. Numa análise sobre o cotidiano escolar, percebe-se que os aspectos que a envolvem ainda tomam por base as perspectivas homogeneizadoras, ou seja, “é possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha aos seus habitantes” (CANDAU, 2010, p. 54).

Nesse sentido, no presente estudo, defendemos uma escola multiculturalista que promova a interculturalidade. Para esclarecer tais aspectos trataremos sobre tais conceitos a seguir.

Em nosso trabalho abordamos o multiculturalismo enquanto uma realidade social, ou seja, compreendemos que a sociedade é composta por vários grupos étnicos-culturais, que interagem e compartilham suas diferenças, ora reafirmando suas identidades, ora criando novas culturas. O diálogo entre esses diferentes grupos, favorecem o interculturalismo, ou seja, a inter-relação entre diversas culturas. Para Candau (2010, p. 56), essa perspectiva “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos”.

Ao pensarmos a sociedade e a escola considerando o multiculturalismo torna-se possível problematizar as relações que envolvem as práticas no interior das escolas. A educação, nessa perspectiva multicultural, considera que a

diversidade não pode apenas ser reconhecida, mas também, valorizada, incluída e compartilhada nos diversos movimentos da escola. Nesse sentido, cabe às instituições educativas promover uma proposta intercultural entre as diversas manifestações culturais que existem no ambiente escolar. De acordo com Candau (2010, p. 59), a educação intercultural:

Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo.

Essa perspectiva, nos convida a pensar em diferentes formas de perceber os movimentos que acontecem na escola e na cultura escolar que envolvem o sistema de ensino como um todo. Nos faz refletir sobre a escola da atualidade e dos próximos anos também. No próximo capítulo abordaremos os caminhos de nossa pesquisa e a maneira como os sujeitos são recebidos nas escolas da rede municipal e quais são os movimentos que acontecem em meio à diversidade que permeia os espaços escolares.

Finalizamos nossa discussão trazendo a imagem que também repercutiu nos meios de comunicação, sobre o pai e filha que morreram afogados quando tentavam atravessar o Rio Bravo, no estado mexicano Tamaulipas, na sua viagem para o EUA.

Figura 4 - Oscar Martinez Ramirez e sua filha



Fonte: Retirada da rede¹⁴

¹⁴<https://gauchazh.clicrbs.com.br/mundo/noticia/2019/06/foto-de-pai-e-filha-afogados-a-caminho-dos-eua-vira-simbolo-do-drama-de-imigrantes-cjxd8dhng010e01pkt75cj5oo.html>

CAPÍTULO 2: CRIANÇAS IMIGRANTES NO CONTEXTO ESCOLAR: CONHECENDO OS DESAFIOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No capítulo anterior discorreremos sobre os processos históricos vivenciados por crianças imigrantes em diferentes âmbitos, conhecendo desafios que enfrentaram e continuam a enfrentar a partir de múltiplos contextos na história do mundo e do nosso país.

As constantes transformações na organização social contemporânea e a busca cada vez maior por encontrar trabalho, segurança e condições melhores de vida, têm favorecido o trânsito de pessoas pelo mundo. No âmbito destes fluxos migratórios, as crianças compõem um dos grupos mais vulneráveis, que sofrem os impactos e desconfortos de quem deixa sua pátria rumo a um futuro incerto.

Sendo assim, o objetivo desse capítulo é apresentar o caminho metodológico percorrido no estudo e apresentar os dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa. A organização dos tópicos e subtópicos nos ajudam a atingir alguns objetivos do nosso trabalho, tais como: identificar as escolas municipais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que acolhem crianças imigrantes, caracterizar as crianças e as percepções de professores e equipes pedagógicas nas relações com as crianças imigrantes e analisar os desafios e possibilidades que permeiam a acolhida de crianças imigrantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

Conforme mencionado na introdução, a temática abordada nesse trabalho advém de um estudo de Iniciação Científica realizado desde o segundo ano do curso de Pedagogia. Durante os dois anos de pesquisa sobre as crianças imigrantes no contexto da escola pública foi possível perceber que a temática em tela ainda é pouco pesquisada na área da educação, deixando evidente que o aprofundamento do assunto é fundamental.

Na trajetória da pesquisa, primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico e elaboramos um Estado do Conhecimento para entender como a criança refugiada e imigrante é retratada nas publicações. Para tanto, tomamos como referência a plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de conhecermos como essa criança

e/ou seus processos educativos estavam sendo revelados nas publicações e nas pesquisas.

Paralelamente a este estudo bibliográfico, submetemos o projeto ao Comitê de ética em Pesquisas (CEP) que após os trâmites foi aprovado¹⁵. Posteriormente, protocolamos o projeto junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) do município com o intuito de obter autorização para a realização da pesquisa. Após autorizado, nosso primeiro passo foi solicitar os registros das crianças imigrantes a fim de localizar as escolas que as atendiam na rede pública municipal. Como a SME não dispunha desses dados, acompanhamos um período de levantamento dessas informações, as quais obtivemos apenas em maio de 2019.

Com os dados sobre as crianças imigrantes matriculadas nas escolas municipais, seria proposta a pesquisa de campo em que, inicialmente, seriam feitas entrevistas com professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras, com o intuito de compreender os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas elaboradas nos processos educativos das crianças imigrantes. Com a pandemia, a suspensão das atividades escolares presenciais e as restrições de contato social, optou-se por realizar a coleta de dados por meio do questionário e as entrevistas por recursos tecnológicos via *Google Meet* e *Whatsapp*.

Para apresentar as análises destes dados, o capítulo está organizado em três tópicos. Inicialmente, apresentamos o Estado do Conhecimento ressaltando sua importância e as lacunas apresentadas no âmbito das pesquisas com e sobre crianças imigrantes e refugiadas. Em seguida, trazemos a trajetória da pesquisa desde a Iniciação Científica e como os dados obtidos nesse momento contribuíram para o presente estudo, bem como os sujeitos que dela participaram. Por fim, trazemos os resultados e análises de dados obtidos a partir dos questionários realizados com professores da rede municipal do município de Ponta Grossa, bem como das entrevistas com duas profissionais da área da educação.

¹⁵ Projeto de pesquisa analisado e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) n. 2.991.263 de 30/10/2018.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS IMIGRANTES NAS PUBLICAÇÕES

Algumas áreas da educação têm ganhado muita visibilidade no campo das pesquisas e estudos no decorrer dos últimos anos, devido a isso gera-se inquietações e questionamentos sobre os diversos olhares sobre um determinado assunto. Levando em consideração esse aspecto faz-se necessário um mapeamento das publicações que examine e aponte as ênfases e os principais temas abordados nos estudos. Romanowski (2006, p. 39) aponta que “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar múltiplos enfoques e perspectivas”.

O presente estudo teve como estratégia inicial para a coleta de dados a elaboração de um estado do conhecimento que tem como objetivo realizar um levantamento da produção sobre a crianças refugiadas e imigrantes a partir da base de dados da CAPES e uma busca livre no *Google Acadêmico* com algumas palavras chaves. As pesquisas definidas como Estado da Arte de cunho bibliográfico têm o propósito de destacar as produções científicas e também:

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

A finalidade desse mapeamento de informações foi conhecer o que já foi publicado e produzido sobre a temática do nosso estudo, para que seja possível situar um objeto de pesquisa, bem como para conhecer e apresentar as contribuições que podem trazer para a área na qual se situa.

No caso deste estudo, dado a escassez de produções, foi necessário buscar e ler trabalhos científicos que abordassem a temática sobre a criança refugiada e imigrante nos espaços escolares, assim como os desafios e as possibilidades que a escola apresenta na acolhida desses sujeitos e de suas culturas por meio de sua prática pedagógica. O levantamento possibilitou, ainda, conhecermos como a criança imigrante tem sido vista no contexto escolar pelos pesquisadores.

Desta forma, selecionamos a base de dados de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por ser bem avaliada e com fluxo importante de publicações na área da educação. As palavras utilizadas na busca foram: imigrante, refugiado, criança e educação, posicionando as palavras de formas diferentes entre uma busca e outra, a fim de obter os dados.

Foram selecionados artigos referentes ao período de 2012 a 2018 e em português. A partir destes filtros, foram encontrados 80 trabalhos. Em seguida, foram selecionados aqueles que estavam diretamente relacionados à educação e ao processo educativo da criança migrante.

No entanto, deste total, foram encontrados apenas três artigos que tinham relação direta com a temática desta pesquisa e objetivos propostos. No entanto, estes referiam-se à área das políticas sociais e as proteções garantidas em lei por esses sujeitos que migram para nosso país, mas não tinham relação com a criança inserida nos espaços escolares.

Dentre os trabalhos levantados, destacamos as pesquisas de Machado (2017), Teixeira (2018) e Grajzer (2018) que aprofundam estudos referentes ao direito à educação das crianças refugiadas, de maneira que o reconhecimento seja efetivo. As publicações analisadas evidenciam que há uma preocupação de como estes sujeitos estão sendo pensados dentro dos espaços educativos e quais medidas de proteção eles têm garantidas perante a lei.

A autora Luana Mariá Machado, no seu trabalho de conclusão de curso intitulado “*As crianças refugiadas e seu direito fundamental à educação*” publicado no ano de 2017, aprofunda seu estudo sobre o direito à educação das crianças refugiadas, analisando as principais medidas adotadas pelos estados de acolhida. Seu objetivo principal foi verificar a legitimidade das práticas adotadas e se estão de acordo com os direitos humanos. A autora destaca em seu trabalho que:

Antes mesmo de serem classificadas como refugiadas, as crianças devem ser tratadas levando-se em conta todas as potenciais vulnerabilidades da infância. São necessárias políticas assegurando que todas as crianças refugiadas tenham acesso à educação na sociedade de acolhida. É preciso ter empatia pública e comprometimento de todos os envolvidos (MACHADO, 2017, p. 51).

Outra pesquisa encontrada foi elaborada por Mônica de Carvalho Teixeira (2018). Sua tese de doutorado intitulada “*Mas podia ter coentro*”: *crianças migrantes e trajetórias que se encontram...*” é fruto de inquietações sobre a forma de lidar com

crianças imigrantes e refugiadas dentro de uma rede municipal de ensino da cidade de Itaboraí e o espaço que estes centros municipais ofertavam. No decorrer da pesquisa a autora constatou que crianças necessitam ser protagonistas no movimento do seu processo de desenvolvimento. Teixeira (2018) aponta que as crianças,

[...] deixam suas marcas nesses espaços, criam lugares, vivenciam seus afetos e desejos, projetam coisas, aceitam, negam, criam e inventam situações que reescrevem suas histórias nos mesmos. Suas ações podem manifestar suas inserções nos contextos cotidianos, suas concepções sobre a realidade que as cerca, seu conhecimento, suas leituras de mundo, sua participação, de forma a deixar registrado suas presenças nesses espaços geográficos que lhes representam (p. 81).

Deborah Esther Grajzer (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada “*Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos*”, se preocupa com a situação de crianças envolvidas na condição de refugiadas que ainda é pouco investigada. No decorrer da pesquisa, a autora buscou diálogo com as perspectivas do direito, da educação e da infância tendo como pressuposto considerar as crianças refugiadas como sujeitos de pleno direito à infância. Para a autora,

Muitas crianças refugiadas ainda estão submetidas a condições de violência, discriminação, conflitos armados, entre outras formas de perseguição e violações de direitos humanos. Desse modo, é fundamental que seja intensificada a luta pelo reconhecimento da condição da criança refugiada como sujeito de direitos, em especial a sua condição de infância assegurando assim, sua sobrevivência e dignidade. Além, de sua inserção no ambiente escolar como forma de promoção do desenvolvimento e apropriação do legado cultural produzido pela humanidade (GRAJZER, 2018, p. 126).

Na base de dados da CAPES as publicações foram bem escassas, desta forma decidimos fazer uma busca livre no *Google Acadêmico* utilizando os seguintes termos: “SciELO”, “refugiado”, “criança”, a fim de encontrar os cem primeiros artigos que são mais acessados e que dialogam com a pesquisa em curso. Destas publicações, foram filtrados os artigos que abordassem a criança refugiada e esses sujeitos nos espaços educativos. Esse movimento nos permitiu ter acesso aos artigos e publicações referentes à temática que, de alguma forma, trouxeram contribuições para a pesquisa.

Durante as buscas realizadas na plataforma de periódicos da capes e no *Google Acadêmico*, foram encontrados artigos, relatos, teses e dissertações que tratavam do tema dos imigrantes e refugiados, abordados as diferentes áreas de conhecimentos.

Percebemos que as publicações referentes à proteção e garantia de direitos de imigrantes e refugiados apresentam, de modo geral, um apanhado histórico do processo de elaboração de documentos legais. Neste contexto, os principais autores que escrevem sobre os direitos das crianças refugiadas são Jubilut e Apolinário (2010), e Martuscelli (2014), em cujos textos defendem que as crianças precisam ser respeitadas e acolhidas em sua condição de sujeitos de direitos.

A partir das buscas, o artigo intitulado “*A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração*” de Liliana Lyra Jubilut e Silvia M. O. S. Apolinário, tem como objetivo abordar a diferença entre migrações forçadas e voluntárias e explorar o estado atual da proteção internacional existente para imigrantes. Nesse sentido, as autoras defendem que os estados violam obrigações assumidas em tratados de direitos humanos e deixam de contribuir para o respeito e a dignidade dos imigrantes.

No relato intitulado “*A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências*” escrito por Patrícia Nabuco Martuscelli a autora faz um apanhado histórico do processo de elaboração de documentos legais que defendem e protegem refugiados e imigrantes quando entram em determinado país. No decorrer do texto, enfatiza-se que os direitos de crianças refugiadas são garantidos juridicamente, mas o direito de participação, na prática, impede o processo de integração total e o atendimento das suas necessidades. Por fim, a autora defende que crianças refugiadas sejam devidamente integradas em seu território, fazendo-se necessário que todos os seus direitos sejam respeitados, incluindo o direito de participação, expressão e liberdade de opinião.

A partir das leituras evidenciamos uma temática que necessita de um olhar cuidadoso. O papel da criança na sociedade perpassou por várias mudanças revelando várias ideias e valores acerca da infância. Nas publicações analisadas foi evidenciado que há uma preocupação a respeito de como estes sujeitos estão sendo pensados dentro dos espaços educativos e quais medidas de proteção eles têm garantidas perante a lei.

Os dados obtidos nestas duas fases do estudo nos apontam a necessidade de aprofundarmos o conhecimento sobre como as crianças são acolhidas no ambiente escolar, que desafios são encontrados pelas equipes pedagógicas e professoras, assim como as estratégias que utilizam para realizar o trabalho com as crianças de maneira significativa e acolhedora.

Na busca por referenciais sobre a criança migrante e refugiada, percebeu-se uma lacuna nas produções e um número pequeno de pesquisas sobre elas no interior das escolas. Esta ausência de estudos, aponta a necessidade de um olhar mais específico para a situação das crianças e a garantia de seus direitos. Compreendendo o papel da escola nos processos de acolhimento dessas crianças. Foi necessário realizar um mapeamento inicial que indicasse o número de crianças imigrantes que estavam frequentando as escolas do município de Ponta Grossa, a nacionalidade e etapa de educação que frequentavam, e quais as escolas que as acolheram. Estes dados nos levaram a compreender, também, a localização geográfica destas famílias na cidade.

2.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E AS CRIANÇAS IMIGRANTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PONTA GROSSA

Vivenciar os processos e a trajetória de uma pesquisa nos permite uma rica aquisição de conhecimentos e ressignificações. Estar envolvida com a pesquisa desde o segundo ano da graduação foi de suma importância para que houvesse um espaço significativo de aprendizagem.

Neste tópico, apresentamos a trajetória da pesquisa e os dados obtidos junto à SME e profissionais das escolas que atendem crianças imigrantes e refugiadas na rede pública de ensino de Ponta Grossa, matriculadas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estes dados, ainda que iniciais, trazem elementos para compreendermos as vivências e relações estabelecidas entre professores e crianças imigrantes no processo de inserção no cotidiano escolar.

Além dos desafios da pesquisa em si, a pandemia de Covid-19 acarretou mudanças em nossas vidas e também na realização do estudo. Nossa intenção inicial era nos inserirmos nos espaços escolares a fim de conhecer a equipe gestora, as crianças, o modo de acolhida, dentre outros aspectos. Portanto substituímos nossa presença pelo questionário e a entrevista semiestruturada.

Nesta etapa da pesquisa encontramos inúmeras dificuldades para obter informações sobre as crianças imigrantes e as escolas que as acolhia. A ausência dos dados sobre as crianças imigrantes na Secretaria Municipal de Educação foi percebida a partir da nossa solicitação o que provocou um movimento interno, pois,

esses dados ainda não eram computados. As informações obtidas sobre as crianças e suas escolas nos proporcionou conhecer o contexto de sua imersão nos espaços educativos.

Em relação ao questionário enviado para 36 sujeitos, tivemos retorno de 11 pessoas. No entanto, chamados a participarem de uma entrevista sobre o tema, nenhum dos participantes respondeu nossos e-mails. Diante da negativa destes sujeitos, nos mobilizamos intensamente para darmos continuidade à pesquisa, buscando indicação direta de professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas, ligando para explicar a pesquisa e sensibilizando para participarem da entrevista. Ainda assim, conseguimos apenas duas professoras que se dispuseram a realizar entrevista conosco. Relatadas nossas dificuldades, passamos a trazer os dados que conseguimos obter e suas análises.

2.2.1. Caracterização das crianças imigrantes inseridas na rede pública de ensino de Ponta Grossa

Os registros históricos e os estudos sobre a constituição da cidade de Ponta Grossa e seu processo de urbanização apontam que a imigração é uma de suas marcas. Individualmente ou famílias inteiras os imigrantes chegaram a essas terras para nelas construir sua história. Nesta trajetória, a presença das crianças é pouco tratada, o que nos leva a pensar como elas participaram na constituição da cultura local, seus processos educativos e de que maneira foram acolhidas na cidade.

Ao chegar ao município as famílias, geralmente, procuram as escolas públicas para deixar seus filhos, por reconhecer a importância desta instituição para a imersão na cultura local. A equipe pedagógica e o corpo docente têm de recebê-los de modo acolhedor, e de forma respeitosa para que se sintam confortáveis e protegidas. Um dos principais desafios está em conhecer essas crianças, suas necessidades, valorizar a história e a cultura que carregam consigo expressos em seus modos de viver a infância. Sendo assim, um primeiro passo é conhecê-las, conhecer sua cultura, origem e costumes, contribuindo para seu desenvolvimento e construção de significados.

Para tanto, deve-se levar em consideração como as escolas tratam as experiências vividas da criança que lida com a mudança de país, língua e cultura, o que pode se tornar obstáculos ocasionando grandes dificuldades no processo de

adaptação. A escola se constitui como um ambiente privilegiado da vida da criança, uma vez que a educação é um direito fundamental que precisa ser garantido. Ao observarmos o número de crianças que estão inseridas nos espaços educativos da rede municipal percebemos ainda mais a necessidade de expandir nosso olhar para esses sujeitos e como são percebidos nos espaços escolares.

Para a realização desta pesquisa, inicialmente buscamos caracterizar as crianças por meio de um levantamento que identificava quem são e em quais escolas da rede pública de ensino de Ponta Grossa elas estavam matriculadas. O objetivo era investigar como se dava a inserção de crianças que vêm de outros países nos espaços de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como estavam distribuídas no município.

A partir do objetivo específico proposto no trabalho que busca caracterizar as crianças imigrantes organizamos um quadro que demonstra quais e quantas crianças estão nos espaços escolares do município e sua nacionalidade.

É importante pensar essas informações como forma de dar a elas visibilidade, mais do que tirar as crianças do anonimato, apresentar suas famílias e suas escolas. Ao indagarmos à SME, tínhamos a expectativa de que seriam poucas crianças, mas nos surpreendemos pelo número e pela diversidade de suas nacionalidades. Isso pode ser observado no quadro 2, organizado a partir das informações que a SME nos concedeu em maio de 2019. Vale ressaltar que esses dados não foram atualizados, uma vez que a pandemia se iniciou.

Quadro 2- Informações sobre as crianças imigrantes

(Continua)

Escola	Número de crianças	Nacionalidade
PROF. ^a ALDA DOS SANTOS REBONATO	5	Venezuela
PROF. ÉGDAR ZANONI	1	Paraguai
PROF. ^a MINERVINA FRANÇA SCUDLARECK	1	Venezuela
CMEI DR. GUILHERME HELLER BAUER	2	Venezuela
CMEI PROF. JOSELFREDO CERCAL DE OLIVEIRA	1	Irã
CMEI PROF. ^a MARIA DA GRAÇA FRANKE MININI	1	Colômbia
CMEI PROF. ^a ORACI PEDROZO CHICONATO	1	Colômbia
ESCOLA PREF. DR. AMADEU PUPPI	1	Itália

Quadro 2- Informações sobre as crianças imigrantes

(Conclusão)

ESCOLA PREF. CEL. CLÁUDIO GONÇALVES GUIMARÃES	1	Bolívia
ESOLA DEODORO ALVES QUINTILIANO	2	Estados Unidos e Bolívia
ESCOLA PREF. ENGº EURICO BATISTA ROSAS	1	Haiti
ESCOLA PROF. FARIS ANTONIO MICHAEL	2	Venezuela
PROF. ^a MARIA COUTIN RIESEMBERG	3	Bangladesh
PROF. ^a MARIA LAURA PEREIRA	1	Japão
PROF. ^a MARIA VITÓRIA BRAGA RAMOS	1	Colômbia
PROF. ^a MINERVINA FRANÇA SCUDLARECK	2	Haiti e Venezuela
PROF. PLÁCIDO CARDON	1	Cuba
PREF. DR. PLAUTO MIRÓ GUIMARÃES	2	Venezuela
DR. RAUL PINHEIRO MACHADO	1	Estados Unidos
PROF. ^a . SHIRLEY AGGI MOURA	1	Japão

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

De acordo com os dados apresentados fica evidente que há crianças de diversas nacionalidades nos espaços educativos e conhecer as crianças se constitui como uma provocação para compreendermos seus dilemas, suas formas de superar os obstáculos e entender seus modos de ser no mundo, um mundo diferente daquele em que vivia. Assim, é preciso considerá-la em suas relações com a nova cultura em um espaço educativo. A escola, neste caso, se revela como porta de entrada para a nova cultura, novas relações, trocas e crescimento.

Este levantamento informa que as escolas municipais e CMEI, em 2019, acolhiam 32 crianças, sendo 9 na Educação Infantil e 23 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um dado importante é que a maior representação de imigrantes vinha da Venezuela, somando 11 do total e as demais de outros países. No entanto, percebe-se que uma parte significativa das crianças são de língua espanhola, sendo 15 advindas de países latino americanos. Das crianças atendidas na Educação Infantil, 2 estavam na etapa da creche e 7 na pré-escola, inseridas em 4 CMEI e 3 frequentavam turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental.

Naquele momento, eram 19 Escolas Municipais em atendimento à crianças imigrantes, sendo 4 CMEI e 15 Escolas de Ensino Fundamental. Estas escolas e CMEI estavam distribuídas em 16 bairros da cidade. Portanto, o levantamento inicial

nos apresentou um cenário provocador, no sentido de pensar as relações entre as crianças e destas com as equipes nas escolas.

A partir do levantamento dos dados ficou evidente que esses sujeitos estavam invisibilizados e não tinham sido percebidos pela Secretaria Municipal. O levantamento revela a mesma invisibilidade já percebida no contexto social mais amplo e, também nas pesquisas, conforme será apresentado no tópico a seguir. Essa constatação da ausência das crianças imigrantes nas informações da SME, nos indicava, também, que elas poderiam estar sendo invisibilizadas no interior das escolas, das salas de aula, incorrendo na ampliação dos desafios para os professores e equipes pedagógicas em considera-las nas práticas educativas.

Percebíamos então que nossa pesquisa precisava continuar para que essas crianças fossem pensadas tanto como as outras, dessa forma, no terceiro ano do curso elaboramos nosso projeto de pesquisa para que no Trabalho de Conclusão de Curso essa temática fosse abordada.

2.3 AS CRIANÇAS IMIGRANTES NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Durante esse estudo, fomos provocadas a aprofundar nossa pesquisa como um compromisso com as crianças, seus professores e as escolas nas quais estão inseridas. A ausência inicial dos dados dessas crianças na SME e a pouca visibilidade das crianças imigrantes nos estudos presentes nas plataformas de buscas, nos impulsionou a caracterizarmos os processos educativos desenvolvidos com as crianças no interior da escola. Para tanto, optamos por conhecer essa realidade na perspectiva dos profissionais.

Portanto, o objetivo deste tópico é apresentar a percepção da equipe pedagógica em relação às crianças imigrantes com as quais trabalhavam nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa e caracterizar os desafios que encontram no processo educativo.

Conforme apresentamos na introdução deste capítulo, como não tivemos a oportunidade de ir às escolas para obter os dados diretamente com os profissionais, devido à pandemia, redimensionamos para a busca de dados por outros meios e o questionário se tornou uma estratégia fundamental. Assim, buscamos no levantamento disponibilizado pela SME os e-mails das diretoras das escolas e

enviamos um convite que seria replicado aos profissionais da escola (equipes gestoras, pedagógicas e professores), contendo o link do *Google Forms*. Primeiramente, fizemos um questionário via *Google Docs*, (em anexo), reunindo todas as escolas que atendem ou atenderam crianças imigrantes.

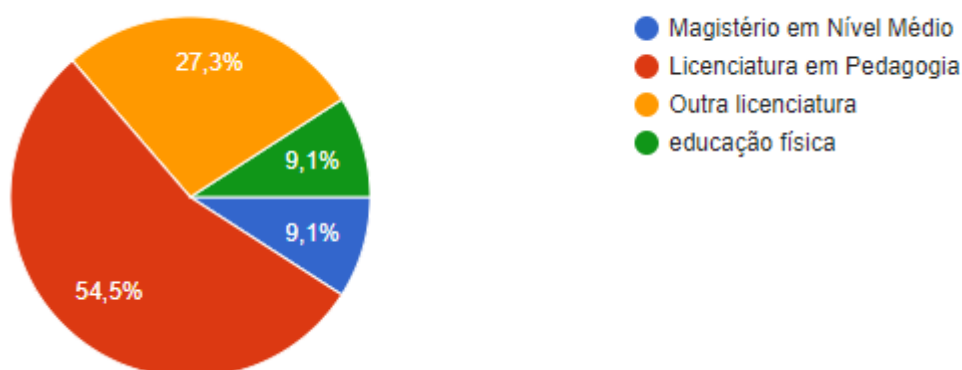
Foram enviados e-mails para 36 escolas, no qual encaminhamos o link do questionário solicitando que esses diretores o repassassem aos demais profissionais. Nessa proposta, obtivemos 11 respostas. Optamos por enviar novamente o e-mail como forma de lembrete e não obtivemos mais respostas.

No questionário, das 11 respostas, 7 foram de professores que atuam ou atuaram direta ou indiretamente com crianças imigrantes. Nessa lista se integram professores regentes, corregentes, e de área específica (Educação Física). Tivemos, também, a contribuição de 3 diretoras e 1 coordenadora pedagógica.

Ao elaborar o questionário foram estabelecidas categorias de perguntas que permitissem delinear as análises posteriormente: Dados sobre o perfil; concepções de criança; relação com as famílias; formação continuada; desafios da prática; estratégias/ inovações. A seguir, traremos estes dados organizados a partir destas categorias.

Em relação à formação dos profissionais que responderam ao questionário, todos atuam diretamente nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Ponta Grossa. Percebe-se que seis dos participantes são licenciados em Pedagogia e 10 deles têm especialização na área da educação, conforme demonstrado na figura 1.

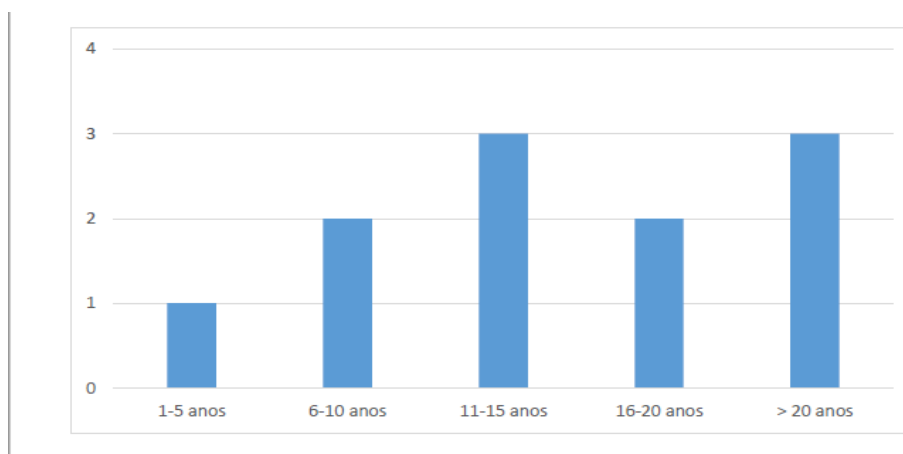
Figura 1 - Formação inicial dos participantes



Fonte: Questionários, 2020.

Em relação ao tempo de trabalho na área de educação, os dados apontam que somente dois profissionais atuam a menos de 10 anos nesta a área. Os demais profissionais atuam na área da educação há um tempo significativo, conforme apresentamos na figura 2.

Figura 2 - Tempo de atuação na área da educação



Fonte: As autoras, 2020.

Estes dados apontam que os sujeitos atuam na área da educação a mais tempo. Por um lado, têm uma experiência que os ajuda a buscar estratégias que contribuam para a aprendizagem das crianças, têm um conhecimento teórico e prático mais amplo, o que pode favorecer um trabalho pedagógico sólido. Por outro lado, esse tempo de experiência pode incidir numa cristalização dos mecanismos de atuação, gerando práticas menos ousadas e a utilização de estratégias mais homogeneizadoras.

Ao longo dos próximos tópicos, apresentaremos as perspectivas dos profissionais a respeito de suas concepções, de suas práticas e das crianças. Para guardar sigilo sobre a identidade dos participantes, utilizaremos, na identificação a legenda proposta no quadro 3:

Quadro 3 - Legenda de identificação dos sujeitos participantes na pesquisa (Continua)

Identificação	Legenda
Diretora 1	D1
Diretora 2	D2
Diretora 3	D3
Professora de Educação Física 1	PED1
Professora de Educação Física 2	PED2
Professora Regente 1	PR1
Professora Regente 2	PR2
Professora Regente 2	PR3

Quadro 3 - Legenda de identificação dos sujeitos participantes na pesquisa
(Conclusão)

Coordenadora Pedagógica	CD
Professora SRM (Sala de Recursos Multifuncionais)	PSRM
Professora Corregente	PC

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos questionários, 2020.

Ressaltamos a importância de conhecer a formação dos professores e o tempo de atuação como forma de analisar as práticas educativas desenvolvidas com as crianças. A seguir, trataremos dos dados obtidos no questionário acerca das concepções de criança, e o trabalho pedagógico e práticas educativas com esses sujeitos.

2.3.1 Concepções de criança presentes nas respostas dos profissionais

Compreender as concepções acerca das crianças diz muito sobre os profissionais que atuam nas escolas, nosso objetivo na questão inicial foi exatamente conhecer os entendimentos que esses profissionais têm sobre as crianças, de modo geral, e das crianças imigrantes, em particular.

As respostas apresentaram uma concepção dos professores que expressam as crianças de formas similares, dessa forma inserimos apenas algumas respostas que foram mais pertinentes. Perguntamos: “Para você, quais as principais características que definem as crianças, de modo geral? “.

As respostas dos profissionais foram muito semelhantes e com ideias muito próximas, **D1, D2, PED1, PED 2, PC, PR1, PR2, PSRM**, entendem as crianças como sendo: Agitadas, curiosas inteligentes, espertas, espontâneas e brincalhonas.

Ao lermos as respostas dos sujeitos da pesquisa sugere-se que os profissionais têm um ideal de criança, relacionado muito mais à uma imagem de criança veiculada pela mídia e pelas teorias da educação (curiosas, inteligentes, espertas, espontâneas, brincalhonas), já a percepção de agitadas, não foi detalhada pelos participantes, mas pode estar ligada a uma característica real da criança – inquieta, que se movimenta – e que, portanto, contradiz o que a imagem anterior apresenta.

Em nenhuma das respostas aparecem as crianças concretas, presentes na realidade, que fazem bagunça, que ora brincam ora brigam, que se interessam ou

não por determinados assuntos, que ao mesmo tempo que são tão diferentes são tão iguais.

A criança da teoria é a que foi apresentada nas respostas, já a criança concreta é a que está presente nas escolas. A partir disso, nos indagamos se esses profissionais têm clareza das concepções acerca desses sujeitos ou estão distantes das crianças reais que permeiam os contextos escolares. Ao pensar a criança, Kuhlmann Junior (2007, p. 30) afirma que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. e conhecê-las como produtoras de história.

Entender a criança nos diferentes contextos em que ela está inserida como um sujeito histórico e social, significa compreendê-la na história, considerando sua infância como experiência humana e que compõe uma história na sociedade. Os seus diferentes modos de viver precisam de respeito e consideração.

“Sendo a infância uma construção histórica e social é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização” (FRANCO 2002, p. 30). Tal afirmação é legitimada quando, por meio da mídia, percebemos diversas situações vivenciadas pelas crianças.

Já na segunda questão, relacionada às crianças imigrantes, a nossa intenção era saber se os sujeitos da pesquisa percebiam diferenciações entre as crianças imigrantes e as demais, e como retratavam seus ideais de crianças em meio ao processo escolar. Nesse sentido perguntamos: “Quais características você percebe(u) nas crianças imigrantes/refugiadas que as diferencia das demais?” As respostas foram expressas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Respostas sobre as concepções de crianças imigrantes

(Continua)

D1	Timidez, esforço.
D2	Curiosas, contribuem para o conhecimento de suas vivências com outras crianças.
D3	Não vejo diferença, porém eles têm dificuldade de entender esse novo espaço em um mundo que não pertence a eles, no entanto se esforçam para tentar driblar as dificuldades. A linguagem é seu maior desafio.
PED1	Língua, os demais abraçam e convivem bem.

Quadro 4 - Respostas sobre as concepções de crianças imigrantes

(Continua)

PED2	São mais retraídas e distraídas
PC	Acuada, quieta.
R1	Quieto, observador e dependente.
R2	Timidez e insegurança.
R3	A socialização
CD	Normal
PSRM	Interesse por aprender, obediência.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos questionários, 2020.

Ao analisarmos as respostas dadas às duas questões, pode-se perceber que os profissionais percebem diferenças entre crianças imigrantes. As respostas apontam que de modo geral, as crianças são percebidas naquilo que as torna homogêneas, ou seja, agitadas, curiosas, espontâneas, dentre outras. Quando se trata de caracterizar as diferenças, outros aspectos mais individualizados aparecem: tímidas, quietas, inseguras, retraídas. Talvez, o contato com as crianças imigrantes provoca nos profissionais um choque com as próprias concepções. Estar diante do desafio provoca reflexões e sobressaem as diferenças, muitas vezes homogeneizadas nos processos educativos.

As respostas nos provocam a analisar porque existe essa diferença entre as crianças imigrantes e as brasileiras, nos levando a pensar se as práticas desenvolvidas têm considerado todas as crianças de forma integral.

Um fator a ser ressaltado, é que os profissionais que responderam ao questionário atuam em diferentes espaços no contexto escolar, cada um deles teve um olhar em um determinado contexto para essas crianças. As professoras regentes, por estarem mais diretamente envolvidas com esses alunos, definiram como quietos e tímidos. A partir dessas definições sugere-se que por atuarem diretamente com as crianças imigrantes elas tendem a normalizar, e buscam homogeneizar os processos educativos, desconsiderando a diversidade presente na sala de aula.

Os profissionais de educação física, que não ficam o tempo todo com elas, apontam características distintas da equipe pedagógica, que por sua vez, acompanha essas crianças com um olhar mais distante.

A presença de alunos imigrantes nos espaços escolares representa uma diversidade étnico-cultural que traz para a escola a importância de repensar como a instituição se organiza diante dessa nova realidade. É fundamental pensar a necessidade de compreender por que as crianças imigrantes se sentem inseguras

no espaço escolar, pudemos perceber que em nenhuma das respostas sobre as crianças imigrantes aparecem características como: felizes, alegres, seguros, espontâneos, dentre outros. Esse fator traz à tona a preocupação com o sentimento de pertencimento no espaço escolar, pois pudemos perceber que as questões étnicas-culturais não estão sendo pensadas devidamente conforme sua importância.

Um dos principais desafios, portanto, está em conhecer essas crianças, suas necessidades, valorizar a história e a cultura que carregam consigo expressos em seus modos de viver a infância. Sendo assim, um primeiro passo é conhecê-las, conhecer sua cultura, origem e costumes, contribuindo para seu desenvolvimento e construção de significados. Bezerra (2016, p. 84) aponta que a criança “tenta-se aproximar da nova cultura, mas também há um desejo de manter vínculos com elementos culturais de sua nacionalidade”. Dantas *et al* (2010) destacam que ao imigrar, as crianças se deparam com uma nova cultura diferente da sua, é um encontro de modos diversos de viver; a interculturalidade que se promove por meio desse reposicionamento de olhar sobre suas próprias culturas.

Chama-nos atenção que no rol das respostas apenas duas profissionais apontam as crianças imigrantes como curiosas, e uma delas ressalta que não há diferenças, mesmo que haja algumas dificuldades. Crianças que, consequentemente tiveram que mudar sua vida, costumes, rotina, e se adaptar a uma nova cultura precisam de um olhar atento e cuidadoso para que se sintam acolhidas no espaço educativo que se inseriram. Dantas *et al* (2010) aponta que, ao imigrar as crianças se deparam com uma cultura totalmente diferente da sua e esse movimento é um encontro de diversos modos de viver; esse olhar sobre suas culturas promove a interculturalidade.

Nesse sentido, Gusmão (2000, p. 16), destaca que:

Antes de mais nada, a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não é fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, posto que é plural, marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo.

Diante dos escritos da autora, entendemos que a cultura também é uma troca de experiências e relações entre os grupos, não se refere a algo fechado, mas a uma dinâmica de raízes dos sujeitos. Rodrigues (2013, p. 22) afirma que “a

cultura é, pois, um todo onde se incluem os conhecimentos, as crenças, a arte, o direito, a moral, os costumes e outras aptidões que o homem adquire como membro de uma sociedade. A autora aponta ainda que as diversas culturas não devem ser comparadas, avaliadas ou rejeitadas, pois esse movimento leva a um não reconhecimento do outro.

Compreender e entender a cultura de uma família ou de uma criança faz-se necessário e olhar para a realidade desse sujeito e suas particularidades é imprescindível. É nesse exato momento que as diferenças entre os sujeitos ganham sentido e definem os papéis entre os professores, alunos e a cultura em que está inserido no espaço escolar. Segundo Touraine (1999):

Compreender o outro na sua cultura, isto é, no seu esforço para ligar identidade e instrumentalidade numa concepção do sujeito, não se trata de ficar espantado perante as diferenças entre indivíduos de pertenças culturais diversas (como é possível ser persa?), mas de discernir as convergências e divergências entre as interpretações que pessoas de culturas diferentes dão aos mesmos documentos ou aos mesmos (TOURAINÉ *apud* RODRIGUES, 2013, p. 25).

Estas discussões e reflexões sobre a cultura e a valorização da mesma se pautam em um movimento crítico, a partir da interpretação dos diferentes mundos sociais e culturais que permeiam as infâncias. Dessa forma, não é apenas das crianças que estamos tratando, mas de concepções de mudanças das instituições para as crianças.

Ao ler a resposta da PED1 aponta-se uma percepção da criança imigrante como distraída. Esse conceito nos leva a refletir se essa criança está sendo ouvida e percebida nesse espaço, se o corpo docente procura chamar a atenção desse aluno para que participe ativamente das atividades; se, porventura, conseguem criar estratégias de comunicação que considerem seus conhecimentos, sua cultura e de sua família, se proporcionam uma interação significativa com as demais crianças e com a nossa cultura.

A construção do conhecimento e as relações que se estabelecem nos meandros do cotidiano escolar se dá por meio das interações sociais entre as crianças e seus pares, com os adultos, e o meio social em que estão inseridos. Barbosa (2013, p. 220) defende que:

Aprender a viver junto é algo que se faz na escola infantil, é tarefa de seus professores. Começa quando as crianças chegam à escola, isto é, quando não estão mais nas suas famílias, mas num espaço de diversidade e heterogeneidade. Compreender isso, estar juntos e

compartilhar a cotidianidade desses tempos vividos juntos é um primeiro ato de resistência a um mundo definido previamente. É uma mudança que comporta muitas mudanças.

O cotidiano das escolas de educação infantil torna-se um ambiente significativo para as crianças, se houver um espaço de trocas e valorização das diferenças e da diversidade. Para isso, o educador deve estar aberto à novas possibilidades para que haja um reconhecimento do outro.

Ao ler a resposta da D3 nos chamou atenção o fato de ela relatar que eles têm que se adaptar em um novo mundo, deixando de lado o papel da escola como o principal mediador com esse indivíduo. Em sua resposta, percebe-se que cabe à criança se adaptar ao ambiente, ficando evidente um silenciamento ou invisibilidade desses sujeitos nos espaços escolares.

Diante desse contexto, entendemos que as equipes gestoras, juntamente com o grupo de professores, devem assumir um compromisso com as crianças a fim de encontrar alternativas em suas escolas e nas suas propostas pedagógicas que as tornem mais inclusivas e se encaminhem para uma perspectiva intercultural.

Ao compreendermos que a educação não serve apenas como um veículo para aquisição de conhecimentos, mas que uma elaboração humana de constituição e propagação de conhecimentos e cultura, deve considerar os sujeitos em suas peculiaridades, constituindo-se como “um direito e um meio fundamental para o respeito dos direitos humanos e liberdades essenciais, devendo estar disponível e acessível para todos” (RODRIGUES, 2003, p. 17).

Vale refletir sobre uma educação que tenha uma visão intercultural, e para isso há a necessidade de assumir um conjunto de estratégias e caminhos baseados em discussões e reflexões que expressem a diversidade cultural e os diferentes modo de viver, com o objetivo de promover mudanças de postura em relação à diversidade étnica e cultural, proporcionando a construção de um conhecimento intercultural.

Rodrigues (2013) declara que precisamos ter consciência de que todos o corpo escolar deve ter como pressuposto fundamental que a escola é um local de aprendizagens significativas e de dar sentido à vida. De acordo com Leite (2002), conforme citado por Rodrigues (2013),

Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais. (LEITE *apud* RODRIGUES, 2013, p. 97).

É a partir da regulação dos objetivos, finalidades, articulados com a equipe da escola que se promove uma escola intercultural, com uma escola muito mais integrada que se “criará condições de partilha entre quem nela trabalha, estuda, age e comunica” (RODRIGUES, 2013, p. 19).

Todavia, compreendemos que os desafios que permeiam as práticas educativas são muitos, mas, por outro lado temos que reconhecer que as práticas devem ser pautadas na práxis, buscando transformações em meio à diversidade. Para Alan Touraine (1999, p. 326, *apud* RODRIGUES, 2013, p. 17) a escola,

Não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade.

A partir de práticas pedagógicas transformadoras uma realidade pode se modificar significativamente por meio de ações que acontecem em sua volta. Envolver sua sala de aula e sua escola para acolher esses sujeitos seria transformador e seria capaz de mudar o mundo dessas crianças.

2.3.2 Relação com as famílias imigrantes

As crianças, em sua maioria, migram em companhia de familiares. Seu primeiro grupo de pertença, na nova realidade é a família – ambiente seguro, que compartilha de sua cultura original, religião, língua e costumes. Assim, a ponte para a aprendizagem está, necessariamente, na relação de proximidade que a escola oferece e possibilita. Um caminho possível para conhecer a criança e compreendê-la a partir das informações que a família compartilha.

Ao compreendermos que a escola deve ter contato direto com a família, buscamos entender a relação com a família dessas crianças, e como esse processo acontece efetivamente. Pensar o modo de acolher as crianças

imigrantes também está relacionada à acolhida da família. Costa (2012, p. 146) destaca que,

[...] a influência do entorno é uma das condições de integração dos alunos de origem imigrante, a acolhida dos alunos imigrantes não se deve realizar em função deles mesmos como sujeitos pertencentes ao centro escolar, senão considerando também o conjunto de contexto e sistemas nos quais estes alunos se desenvolvem. Isto significa levar em consideração a família, as entidades sociais do território.

Nossa intenção, ao questionarmos sobre a relação com a família era conhecer como esse processo acontecia e era mediado com a escola. No questionário indagamos “Você teve contato com a família da criança estrangeira a quem atende(u)? Se sim, o que você percebeu nestes familiares? ”.

Diante das respostas dos sujeitos, pudemos perceber que os profissionais que tiveram contato com os pais foram as diretoras e uma professora regente, pelo fato de ter relação direta com o aluno e seus responsáveis. Os outros profissionais apontaram que não tiveram contato mais próximo dos responsáveis, por esse motivo optamos por não colocar os dados no quadro 5. Assim, apontamos apenas as respostas destes profissionais.

Quadro 5 - Respostas relação família e escola

D1	Sim. Os responsáveis são participativos.
D3	Sim, momento de matrícula, reuniões de pais. A mesma vontade da criança de tentar pertencer, de conquistar algo neste espaço novo.
PR3	Sim, são atenciosos e dedicados.

Fonte: Elaborada pelas autoras partir dos questionários, 2020.

Nas respostas destacadas no quadro anterior, é perceptível que os responsáveis das crianças são atenciosos e preocupados com esse novo movimento na vida de seus filhos. As respostas foram curtas e simples, dificultando uma profunda análise desse movimento entre família e escola.

A fala da D3, no entanto, revela um significado pertinente nesta análise, demonstrando a preocupação dos pais com o novo processo de pertencimento/integração da criança no ambiente escolar. Como a criança, esses responsáveis também estão enfrentando desafios e processos de adaptações e apropriações da cultura local.

Essas percepções acerca dos familiares das crianças revelam um olhar ainda inicial e pouco aprofundado para o contexto das famílias e,

consequentemente, para as crianças. Essas relações podem mobilizar as equipes gestoras em ajudá-los nesse processo de imersão em uma nova sociedade e cultura. É importante pensarmos que acolher as famílias também é acolher o seu aluno, para que seu processo seja mais harmonioso.

De acordo com Costa (2012), a percepção e o olhar da escola sobre as famílias imigrantes determinam as relações, sendo elas comunicativas ou não, assim como, as famílias têm sua percepção, que podem facilitar ou não, a comunicação família-escola. A autora ainda ressalta que as famílias geralmente percebem a escola com expectativa, que oferecerá ajuda, apoio e a melhoria social, todavia, há um sentimento de insegurança, por não receber o esperado.

Para Costa (2012, p. 156),

Trazer as famílias imigrantes às escolas implica em aprender a viver juntos que, por sua vez, implica viver experiência de contato com o diferente, experiência de solidariedade, de respeito, de tolerância e de diálogo. A base para o viver juntos é a comunicação, por isso a necessidade urgente de criar um clima de confiança e empatia, pautado em espirais positivas tanto por parte dos professores quanto por parte das famílias com o intuito de criar diálogo intercultural no âmbito da escola.

Enfim, pudemos perceber que a equipe gestora tem um contato muito mais próximo com os familiares dos alunos imigrantes do que os professores. Mas entendemos que é preciso um envolvimento de todos os profissionais, ou seja, é de suma importância que as escolas e, sobretudo, os professores busquem conhecimentos a fim de facilitar estratégias pedagógicas, mas, também de mediação com a família para que os processos e vivências desses sujeitos sejam significativas.

2.3.3 O acolhimento da criança imigrante e a formação continuada

No processo de constituição da profissionalidade docente, a formação inicial e continuada assume um lugar importante, ao favorecer ao profissional a aquisição de saberes teóricos e práticos que permitam responder às necessidades evidenciadas nas práticas pedagógicas cotidianas.

É comum ouvirmos relatos de experiências de professores que, ao se inserir na realidade escolar não sabiam como agir diante de determinadas situações e muitos abundaram a profissão. Isso sugere, em partes, que esses profissionais passaram por um processo formativo que não ofereceu conhecimentos

significativos para atuar na realidade da escola e/ou a acolhida, acompanhamento e formação continuada não pautou as necessidades desse professor.

Os cursos de formação inicial de professores nem sempre discutem e se pautam nas necessidades e no cotidiano da escola. Nesse sentido, é essencial uma formação que represente a população da escola, sendo ela inicial ou continuada. Pimenta (1999, p. 17) afirma que,

[...] do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício da atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Ao pensarmos que o trabalho docente é ensinar a fim de contribuir para o processo de humanização dos alunos, as licenciaturas assumem o compromisso de propiciar aos seus acadêmicos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes desenvolvam o hábito de eles mesmos construírem seus “saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p. 18).

Pensando na formação inicial, nossa intenção era saber se o grupo de professores que atendem esses sujeitos receberam algum tipo subsídio teórico na sua formação inicial, ou algum conhecimento sobre crianças imigrantes e os movimentos migratórios que fazem parte dos acontecimentos sociais nos últimos anos.

A partir disso, perguntamos: “No decorrer da sua formação, você recebeu subsídio ou orientações para o trabalho com imigrantes e refugiados, que contribuísse para a sua prática? ”.

Quadro 6 - Respostas sobre formação inicial e continuada

D1, D2, PED1, PED2, PC, PR1,PSRM	Não.
D2	Sim, minha formação acadêmica e pós-graduação falou muito sobre outras culturas
PR2 e CD	Sim.
PR3	Orientação da equipe pedagógica.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos questionários, 2020.

Ao compararmos as respostas fica evidente que os profissionais que responderam à questão não receberam subsídios ou orientações para o trabalho com crianças imigrantes no período da formação inicial. Vale ressaltar que estes profissionais, em sua maioria, já atuam a um tempo significativo na área da

educação e a discussão sobre o movimento migratório e seus impactos na educação é um tanto quanto recente.

Ao pensar a formação proposta no curso de Pedagogia, destacamos a importância de que haja embasamento teórico e reflexões acerca da diversidade, tolerância, respeito aos direitos humanos, dentre outros. Os cursos de formação inicial de professores devem estar preparados para abordar tais assuntos, levando em consideração que os profissionais vão se deparar com realidades tão diferentes em seus espaços de atuação.

Rodrigues (2013, p. 34) aponta a “necessidade de se formar professores preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, mas acima de tudo, preparados para criticar o currículo e suas práticas”, ou seja, um professor e uma escola que acolha todos e seja para todos. Para tanto, é necessário conhecer e aprofundar a compreensão sobre o papel da inclusão educativa e social. É preciso que os objetivos educacionais sejam ressignificados, e que as práticas levem em conta a diversidade e não segreguem o aluno a partir das suas diferenças. A este respeito Rodrigues (2013, p. 15), ressalta que “a escola, tal como a sociedade, deve ser desafiada a repensar estratégias para acolher todos os alunos”. Nessa perspectiva,

[...] uma educação multicultural inclusiva, deve também exaltar-se o respeito à diversidade na escola e aceitarmos que os agentes que interagem nela têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e que nenhum de nós tem o monopólio da verdade, da inteligência e da sabedoria. Daí a necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões e todos tenham, ao menos, parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola. As atitudes negativas para com as diferenças e a consequente discriminação e preconceito na sociedade mostram-se como sendo um sério obstáculo para a educação (RODRIGUES, 2013, p. 16).

O acolhimento, a inclusão e o respeito à diversidade devem ser aspectos fundamentais de uma formação para a educação inclusiva. Sampaio e Sampaio (2009, p. 77), salientam que trabalhar com crianças diferentes faz com que o professor busque novos posicionamentos, não só no plano pedagógico, mas, igualmente, no plano ético.

Ao analisar que apenas a D2 apontou que teve orientações e subsídios que pudessem contribuir para esse trabalho, e somente a PR3 teve orientação da equipe pedagógica a fim de auxiliá-la com essas crianças, cumpre salientar que as coordenadoras pedagógicas devem e precisam ter subsídios para orientar o

seu grupo de professores quando um aluno imigrante se inserir no espaço escolar. A busca de informações que possam contribuir com a família acolhida, a partilha de conhecimentos, o compartilhamento de boas práticas, devem ser pautadas de forma coletiva e deve acontecer na relação dos profissionais com a equipe pedagógica.

Compreende-se, portanto, que o papel do coordenador pedagógico vai muito além de fazer relatórios e conferir os planejamentos das professoras. Há outras dimensões que envolvem esse profissional, Pinto (2011, p. 151) destaca que:

[...] a coordenação do trabalho e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes. Entretanto, a referência central do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem na sala de aula.

Entretanto, essas atribuições podem passar despercebidas no contexto escolar, pois o movimento da escola e os inúmeros afazeres podem gerar uma confusão sobre o papel desse profissional no espaço escolar. É fundamental que tenham clareza dos seus principais objetivos, para ir além de papéis, relatórios, e problemáticas que emergem no cotidiano.

Para Franco (2008) coordenar o pedagógico é “instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas” (2008, p. 128).

Ao analisar os destaques da autora, discutir as crianças imigrantes, práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola e como adequá-las para que todas as crianças aprendam e se desenvolvam plenamente. Esta proposta seria de grande valia no espaço escolar e para a equipe que a compõe, pois, repercutiria de forma positiva nos processos de aprendizagem das crianças e fortaleceria o vínculo do coletivo da instituição.

Após esse questionamento, buscamos entender se as formações envolveram as questões das crianças imigrantes e como os profissionais encararam esse processo de receber um aluno imigrante. Também, compreender de que maneira a formação continuada no interior da escola contribui para o processo de ensino e aprendizagem adequado.

No entanto, nos surpreendemos com o número significativo de ausência de formação que envolvem tal temática. No questionamento dois sujeitos não responderam a esta questão, diante disso não aparecem suas respostas no quadro a seguir. Perguntamos: “Quando você recebeu essa criança em sua sala de aula ou na escola, quais subsídios ou formação foram oferecidos para trabalhar com esse sujeito?”.

Quadro 7 - Respostas sobre subsídios e formação para trabalhar com crianças imigrantes

D1	Nenhum.
PED1	Nenhum.
PED2	Nenhum.
Professora C	Nenhum.
PSRM	Nenhum.
Diretora 3	A necessidade fez a escola buscar caminhos, foi nossa primeira experiência em 2019 e sabíamos que a escola precisava inserir essa criança e ajudá-la a crescer intelectualmente e como pessoa mesmo estando nesse contexto totalmente diferente do seu.
Professora R1	Foi oferecido jogos lúdicos para ajudar. Trabalhei com um caderno ilustrado para melhor ajuda-lo.
Professora R2	Auxílio da coordenação.
Professora R3	Somente os conhecimentos que eu já tinha adquirido.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos questionários, 2020.

Nas respostas dos profissionais evidencia-se que os sujeitos da área da educação física, professora corregente e da sala de recursos multifuncionais não receberam nenhum tipo de orientação ou subsídios para trabalhar com crianças imigrantes.

É possível ressaltar que, se na formação inicial o tema da imigração ou aqueles relativos à diversidade cultural não foi muito discutido, para a maioria dos respondentes, torna-se preocupante que esses profissionais, de modo geral, também não receberam orientações no contexto de seu trabalho cotidiano. Isso nos leva a perceber que as crianças imigrantes e seus diferentes modos de viver a imersão em uma nova cultura está de certa forma invisibilizadas no cotidiano escolar. A escola está na sociedade por inteiro e precisa acolher a diversidade que a constitui.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola precisam ser discutidas coletivamente. Quando os desafios se apresentam, como no caso do ingresso de uma criança imigrante na escola, essa discussão precisa ser realizada na busca de alternativas que contemple esta nova realidade. Para tanto, conhecer a criança, sua cultura, promover práticas que incluam seus conhecimentos parecem ser

pertinentes. Isso acontece por meio de um processo de formação continuada. Nóvoa (1992, p. 13), salienta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Na Secretaria Municipal de Educação a temática das formações advém da secretaria por meio de instruções para as coordenadoras pedagógicas. A partir dessas orientações, as pedagogas organizam a formação e propõe as discussões juntamente com seu grupo de professores.

Diante disso, é essencial que sejam pensadas formações que venham ao encontro dos objetivos que emergem das práticas desenvolvidas em contexto, reconhecendo as vivências e anseios que permeiam suas ações cotidianas. Esse movimento deve acontecer para que a formação não se reduza apenas a inúmeros certificados que não trazem significações. Percebe-se que a escassez de discussões e reflexões sobre as crianças imigrantes nessas formações podem acarretar dificuldades no atendimento desenvolvido com elas. Assim, no próximo tópico, trataremos sobre como as práticas pedagógicas envolvem esses sujeitos e quais os desafios que as permeiam.

2.3.4 Desafios enfrentados e estratégias utilizadas na prática pedagógica com crianças imigrantes

Quando tratamos sobre a prática pedagógica, nosso pensamento se direciona, de modo específico, à aula como um todo, expressa nos métodos, estratégias, planejamentos didáticos, nas relações entre docentes e discentes, dentre outros; e, de modo geral, das práticas pedagógicas mais amplas que visam viabilizar o currículo nas diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Franco (2015) destaca que:

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa. (p. 605).

Segundo a autora, as práticas pedagógicas requerem um movimento de criticidade e reflexão a partir do diálogo, e a partir dos sujeitos atuantes e de suas intencionalidades. Para Franco (2015, p. 601), “a retirada dessa esfera de reflexão crítica e do diálogo entre intencionalidades e ações implica o empobrecimento do sentido da prática educativa.”

Franco (2015) afirma que o professor vivencia inúmeras circunstâncias e desafios quando está na sala de aula, dentre elas, estrutura, vivências e experiências dos alunos, conhecimento de técnicas didáticas, conteúdos, práticas da gestão escolar, perspectivas do corpo docente, equipamentos, quantidade de alunos, organização dos espaços, ou seja, muitas variáveis que envolvem diretamente as práticas pedagógicas. Tudo isso revela a necessidade de se refletir e dialogar sobre os desafios que permeiam as salas de aulas. “As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições” (FRANCO, 2015, p. 608).

A prática pedagógica necessita de reflexão e de mudanças a partir das divergências e convergências que emergem no cotidiano. Tendo como referência a imersão da criança imigrante como um dos desafios que passaram a fazer parte da história dessas escolas, propusemos a seguinte questão: “Para você, quais os desafios que são (foram) enfrentados ao receber uma criança imigrante/refugiada na escola/sala de aula?”.

Quadro 8 - Respostas sobre os desafios

D1	Como não dominamos a língua , utilizamos aplicativos móveis pessoais.
D3	Inserção da comunicação , recursos pedagógicos adaptados aos conhecimentos trazidos pela criança, materiais adaptados, orientação ao professor e busca de novas alternativas para mediar o processo de ensino aprendizagem.
PED1	Adaptação e demonstrando com as outras crianças o movimento.
PED2	Explicação gestual para complementar a oral .
PC	Com gestos ou tentativas para comunicação.
PR1	Comunicação , entre professora e aluno. O aprendizado do aluno por ele não entender muitas palavras ficando difícil sua alfabetização. Pois ele não tinha se alfabetizado nem no seu país.
PR2	Livros revistas pesquisas.
PR3	Trabalhei na alfabetização então foi mais fácil, de forma lúdica e utilizando imagens .
PSRM	Baixei o aplicativo Google tradutor, visto que eles utilizavam o bengalês para se comunicar
CD	Conversa com a família.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários, 2020.

Vale destacar que, mesmo perguntando sobre os desafios, alguns profissionais responderam sobre as estratégias que utilizaram para superar os

desafios. Mas chamou a atenção que nas respostas sobressai como desafio a comunicação-linguagem. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais está relacionada à língua, o que, via de regra, dificulta a comunicação com a criança imigrante e dela com as demais.

As professoras PED1 e PED2 trouxeram, como alternativa para superar o desafio, a utilização dos gestos. Como esses profissionais trabalham no espaço externo e as aulas envolvem o movimento do corpo, o uso dos gestos facilitam o processo de entendimento através da observação por meio dos colegas de turma.

Já as professoras regentes destacam a dificuldade em relação à alfabetização, uma vez que requer um domínio do aparato cultural para haver uma apropriação dos códigos da língua. Uma das professoras informa, ainda, que trazia imagens e desenvolvia seu trabalho de forma lúdica, a fim de atingir seu aluno independente da nacionalidade. Alguns apontam uso dos recursos tecnológicos para se comunicar com as crianças para que houvesse êxito na comunicação entre professor e aluno.

No decorrer dos nossos estudos e devido à pandemia, inúmeros cursos via plataformas online foram ofertados nas redes sociais e nos meios de comunicação. Para nos auxiliar nas reflexões sobre a temática, participamos de um curso denominado “Formação de Professores para acolhimento e integração de estudantes imigrantes refugiados”¹⁶, organizado pelo Memorial da América Latina. O curso foi organizado em oficinas através de videoconferências que debatiam a inserção de alunos imigrantes nas escolas.

No terceiro encontro do curso, intitulado “Nossas biografias linguísticas: o papel das muitas línguas no acolhimento e integração de estudantes imigrantes/refugiados”, foi possível problematizar as inúmeras relações acerca da língua e das culturas que permeiam o cotidiano das escolas. As reflexões nos ajudaram a analisar as respostas que, de maneira geral, apontavam para os modos de estabelecer uma comunicação efetiva os alunos imigrantes.

Nas reflexões feitas na oficina, numa abordagem da linguística, fica clara a necessidade de retomar a função social da escola e da educação. As escolas

¹⁶ Cf. Nossas biografias linguísticas: o papel das muitas línguas no acolhimento e integração de estudantes imigrantes/refugiados. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=memorial+da+am%C3%A9rica+l%C3%A1tina+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores>. Acesso em: 7 jan. 2021.

precisam ir além da concepção de ser apenas um espaço de construção e transmissão de conhecimentos, para tornar-se um lugar de transformação e de formação humana, que perpassasse as relações entre a equipe pedagógica, pais, alunos e comunidade. Para tanto, é preciso desenvolver propostas inclusivas, que integrem e permitam descobertas, resultando em um sentimento de acolhida e pertencimento de todos ao contexto escolar.

Nas repostas, percebe-se que a principal dificuldade está relacionada ao processo de comunicação e como ensinar essa criança a dominar a língua portuguesa e os conteúdos curriculares. Indagamos se esses aspectos são tão fundamentais a ponto de se sobrepor às ações de conhecer a criança e as experiências vividas no decorrer da sua trajetória.

Consideramos que tanto quanto a acolhida da cultura, a escola assume, também, o papel de possibilitar acesso ao conhecimento acumulado, como meio para que esse sujeito possa inserir no mercado de trabalho, se apropriar da cultura e viver em toda a sua potencialidade. Tanto a criança como a família imigrante têm esse direito. Por isso a educação é um direito garantido em lei.

No decorrer do curso¹⁷, foi possível compreender que as salas de aula que recebem esses alunos, se não forem inclusivas, podem gerar conflitos e tensões, pelo simples fato de que, essas crianças podem ter saído de seus países de forma turbulenta e a experiência de migrar ter sido traumática, assim, a chegada e instalação em um novo país se constituir como uma vivência difícil. Ao chegar nas escolas, trazem consigo a complexidade de tudo o que viveram antes de ingressar na sala de aula, por vezes, com um sentimento de perda de tudo o que deixaram para trás e o conflito de uma reconstrução identitária por não se identificar com a nova cultura.

Transformar a sala de aula que tem, muitas vezes, o objetivo de ensinar e aprender em um novo espaço de vivências é algo desafiador, mas não impossível. Inicialmente é necessário realizar um movimento de escuta de tudo o que essa criança pode contribuir. Após isso, faz-se necessário engajamento

¹⁷ Cf. 3º Encontro - Oficinas de Formação de Professores – Cátedra. Disponível em: <youtube.com/watch?v=8DXzQ5kOG4c&t=447s&ab_channel=MemorialdaAméricaLatina>. Acesso em: 7 jan. 2021.

coletivo, na escola de modo geral, na comunidade, de maneira ativa e precisa a fim de colaborar e melhorar o acolhimento desse sujeito.

É importante salientar que a transformação da sala de aula não precisa ser forçada, mas de forma natural para que parta da criança imigrante, falar das suas experiências, interesses, histórias e expectativas. Uma sala de aula na qual os alunos têm voz, o professor passa a ser o ouvinte e o lugar passa a mais seguro, de modo que todos exponham seus sentimentos.

No mesmo sentido das nossas inquietações em relação aos desafios enfrentados pelos profissionais, nossa intenção foi, também, identificar quais estratégias pedagógicas os sujeitos da pesquisa tinham buscado a fim de acolher esse aluno e valorizar suas formas de expressões culturais.

Entendemos que há inúmeras dificuldades que envolvem o trabalho docente, mas qual o compromisso que os profissionais da educação assumem ao se tratar de um sujeito que supostamente passou por vivências difíceis e turbulentas? Assim, perguntamos: “Que estratégias pedagógicas você (ou a equipe) utilizou para se comunicar e mediar a relação com uma criança imigrante/refugiada? ”.

Quadro 9 - Respostas sobre as estratégias pedagógicas

D1, PED1, PED2, PC, PSRM:	Nenhum.
D3	A necessidade fez a escola buscar caminhos , foi nossa primeira experiência em 2019 e sabíamos que a escola precisava inserir essa criança e ajudá-la a crescer intelectualmente e como pessoa mesmo estando nesse contexto totalmente diferente do seu.
PR1	Comecei a pesquisar meios de como trabalhar com este aluno . Foi me oferecido jogos lúdicos para ajudar. Trabalhei com um caderno ilustrado para melhor ajudá-lo.
PR3	Somente os conhecimentos que eu já tinha adquirido.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos questionários, 2020.

A escola precisa repensar qual é o seu papel, suas responsabilidades e objetivos, nas diferentes instâncias. Uma perspectiva importante é que a Secretaria Municipal de Educação, ao saber desses desafios, propiciar a formação continuada visto que há vários alunos imigrantes matriculados nos espaços educativos da rede. Nesse sentido, Costa (2012, p. 157) destaca que:

Pensar a educação pautada no princípio do conhecimento/reconhecimento do outro, por isso a educação intercultural, vai além de

princípios e propostas, envolve uma complexidade de relações socioeducativas que acontecem no interior e fora da escola.

Cabe a nós pensarmos se essa criança tem sido pensada nos espaços escolares ou são apenas mais um número da rede municipal ou das instituições, sendo que há várias crianças inseridas nos espaços educativos no município.

É interessante destacar a resposta que D3 apresenta afirmando que buscou novos caminhos ao receber essa criança e apontou que sua intenção era contribuir para seu crescimento intelectual e pessoal. Ou seja, percebeu que essa criança não necessitava somente ser alfabetizada na língua portuguesa, mas, ser valorizada em todo o seu processo educativo. Para tanto, envolveu a escola como um todo.

Na resposta da PR1, percebe-se que houve a intenção de auxiliar esse aluno na mediação entre o conhecimento e essa criança, a partir do momento que ela busca caminhos e meios para atingir esse sujeito. Este esforço, ainda que individual, é uma ação considerável.

Ainda, pensando sobre os desafios e as possibilidades, buscamos analisar como os profissionais realizam suas práticas em relação às crianças imigrantes e como isso acontece na sala de aula. Dessa forma, perguntamos: “O que você considera como prática inovadora que tenha realizado para favorecer a aprendizagem das crianças em uma turma com criança imigrante/refugiada? ”.

Quadro 10 - Respostas sobre práticas inovadoras

D1	O envolvimento de todos da escola no trabalho.
D2	Há uma busca de curiosidades, conversando sobre os costumes da família, para que as outras crianças compreendam o universo do novo colega.
PR1	Quase a turma toda passou a pesquisar o País e a sua língua, com a interação da professora para se comunicar com o aluno e criar a amizade e ajudá-lo a se sentir acolhido por eles. Os alunos juntamente com a professora aprenderam palavras básicas para se comunicar da melhor forma com ele.
PR2	Jogos e brincadeiras.
PR3	Forma lúdica.
PED3	Utilização materiais diferentes.
CD	Troca de experiência.
PSRM	Fiz com que ele trouxesse as suas experiências e as crianças começaram a instigar, assim ele começou a querer e buscar a comunicação, realizamos trocas de experiência.
PC	Tentativas e acertos.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos questionários. 2020.

A partir das respostas, percebemos que os profissionais têm clareza das maneiras de estabelecer relações com esses sujeitos por meio de práticas diferenciadas. Neste sentido, destacamos três profissionais que apresentam uma

prática que valoriza a vida das crianças e tentaram conhecê-las realmente. Ao buscar entender a cultura e os costumes das crianças imigrantes elas percebem que estão sendo valorizadas naquele espaço, somente jogos, brincadeiras não são suficientes para que o processo de acolhimento ocorra.

Como já exposto anteriormente, em um dos vídeos do curso que participamos pudemos perceber que o processo de acolhimento vai além do material didático: jogos e brincadeiras. Esse processo de acolhimento é de suma importância e envolve vários aspectos, como o movimento de ouvir as crianças e se colocar no lugar da escuta, para que, a partir das suas narrativas possam ressignificar suas experiências e encontrar práticas adequadas e significativas.

É importante pensar que o professor não precisa ter medo ou inibir as expressões dos alunos imigrantes, mas permitir que interaja com o grupo, que conheçam uns aos outros, suas experiências, seus modos de viver, dentre outros. Desta forma, vale ressaltar que é a partir desse movimento de escuta que há transformações e troca de experiências.

Reconhecer o outro e suas particularidades vai além de apenas focar no processo de ensino aprendizagem, inclui, principalmente, valorizar os processos vivenciados por essa criança e sua história.

Ao compreendermos que o professor assume um papel de mediador, e que, a partir disso oportuniza a possibilidade aos alunos de constituir novas aprendizagens, Moreira (2001, p. 49) aponta três aspectos essenciais para desenvolver a prática pedagógica diante da diversidade cultural:

- 1º - que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes;
- 2º - que questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas;
- 3º - que estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação (MOREIRA *apud* RODRIGUES, 2013, p. 29).

Ao entendermos que as escolas estão permeadas de diversidades étnicas e culturais, nós, professores também assumimos um papel “interculturalista ou seja,

abordar dentro da sua sala de aula questões acerca das diferenças culturais, sensibilizar-se para problematizações sobre diferenças étnicas, sociais, culturais, religiosas, dentre outros. Rodrigues (2013, p. 30) ressalta a importância de:

[...] esforçar-se por criar um ambiente participativo e interativo entre a escola, a família e a própria comunidade e desenvolver projetos que contem com o envolvimento dos seus alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social destes.

O educador, na perspectiva intercultural precisa desenvolver práticas pedagógicas cada vez mais voltadas a conhecer o outro e sua cultura, propiciando partilhas, trocas de experiências para que as aprendizagens se façam a partir da realidade dos alunos. Rodrigues (2013, p. 32) considera que o professor:

[...] deve sempre rever e fazer uma introspecção da sua docência...e adotar estratégias que visem a integração e socialização de todas as crianças. Deve, então, criar estratégias e deve-se predispor para encarar a diversidade como uma fonte de riqueza, valorizar todas as culturas e promover e incentivar a partilha de saberes e experiências entre todas as culturas existentes na sua sala de aula, rentabilizar esses saberes e experiências.

Há a necessidade de uma nova compreensão do trabalho que envolva toda a escola, por meio da participação de todos e da interação entre as culturas que constituem os espaços escolares, além da valorização de cada aluno considerando e respeitando os seus modos de viver.

Quando questionamos sobre as práticas inovadoras, nenhuma resposta voltou-se para uma prática específica, as respostas apontam aspectos gerais e as atitudes. Ao lermos a resposta da PSRM sugerimos que nesse espaço a professora tem um contato mais próximo e individual com a criança, facilitando o diálogo direto com um pequeno grupo de crianças.

As respostas apontadas pela D2 e PR1 também sugerem que houve a intenção de conhecer esse sujeito a partir das suas peculiaridades. Vale ressaltar que pensar ações no sentido de mobilizar todos é ter um olhar inclusivo, e é esse olhar que as crianças imigrantes necessitam.

A partir do curso, mais especificamente no segundo encontro¹⁸, "Nossas biografias linguísticas: o papel das muitas línguas no acolhimento e integração de estudantes migrantes/refugiados", percebemos as diversas maneiras de integrar

¹⁸ Cf. 2º Encontro - Oficinas de Formação de Professores – Cátedra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqdvhdEPw&ab_channel=MemorialdaAm%C3%A9ricaLatina>. Acesso em: 12 jan. 2021.

o aluno imigrante em sua sala de aula, tal como: estimular trabalho em pares, aceitar a mescla de idiomas em atividades propostas, propiciar a confecção de diários, jornal mural, blog da turma, resposta a jornais através de cartas, aceitar desenhos ou esquemas no lugar de textos, propor atividades que vão para além dos muros da escola e tenham aplicação na vida real.

Construir um espaço seguro e permeado de transformações deve envolver todos de forma integral, os alunos possam ser protagonistas, independentemente de suas condições.

A fim de perceber o ponto de vista dos sujeitos sobre o que seria necessário para que as crianças fossem melhor acolhidas nas escolas, indagamos: “No seu ponto de vista, o que seria necessário fazer para que as crianças imigrantes/refugiadas fossem melhor acolhidas no espaço escolar do qual você faz parte? ”.

Quadro 11 - Respostas sobre o que é necessário para o acolhimento

D1	Um intérprete.
D3	A acolhida nunca foi problema, muito pelo contrário nossa escola sabe e muito bem trabalhar com as diferenças. O entrave maior sempre foi como atingir essa criança, como alfabetizar essa criança num mundo todo novo e que não pertencia a ela.
PED2	Uma tutora intérprete para a criança se adaptar e entender melhor os conteúdos, além de ser uma ótima ajuda ao professor na questão de ministrar as aulas.
PC	Houvesse um intérprete.
PR1	Eles teriam que ter uma professora que falasse bem a sua língua, ou dar uma formação para a professora regente desse aluno para melhor desenvolver o processo ensino aprendizagem dele. Ou professora tradutora para ajudar a professora regente no aprendizado do aluno.
PR2	Conhecer seu dia a dia.
PR3	Se a criança for acolhida com afeto e carinho é o essencial.
CD	Formação dos professores.
PSRM	Acredito que o subsídio psicológico, pois são tantas mudanças.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos questionários, 2020.

A partir das respostas, podemos perceber que vários professores solicitam um profissional que domine a língua da criança para que a prática pedagógica seja significativa para eles também. As propostas vão na direção da presença de um profissional que se encarregue do trabalho e o domínio da língua estrangeira. Numa outra direção, seria necessário que todos os profissionais somassem esforços para propiciar a imersão e a acolhida desses sujeitos a fim de contribuir no processo de mudanças e adaptações.

A D3 aponta que o desafio é atingir esses sujeitos mesmo quando eles se inserem em um novo espaço e uma nova cultura. Percebemos que um caminho possa estar na liberdade de se expressar e ser ouvido para que seja atingido pela escola.

Já a CD, reforça a necessidade de formar os professores para trabalhar com crianças imigrantes e refugiadas. É necessário que a formação continuada de professores discuta o processo de imigração e que eles envolvem crianças e não só adultos. Duas professoras também apontam a necessidade de uma formação que envolva esses sujeitos e que possam nos aproximar deles a fim de conhecer sua rotina fora do ambiente escolar. Já a professora da sala de recursos multifuncionais acredita que é necessário um subsídio psicológico quando essas crianças se inserem nos espaços escolares.

O processo educativo é desafiador e complexo, e se pensarmos as questões apontadas em relação a crianças imigrantes e refugiados, esse processo fica cada vez mais permeado de dificuldades e desafios. Portanto, todos os profissionais que participam desse movimento necessitam ter plena consciência que esses sujeitos também tem os seus direitos e fazer com que o ele seja garantido integralmente passa, necessariamente pelo acolhimento e valorização da sua cultura e de sua cultura.

Infelizmente não pudemos conhecer esses profissionais sujeitos da pesquisa, mas a partir de algumas falas pode-se observar que alguns assumem o compromisso com a educação independente das circunstâncias, culturas, línguas e modos de viver.

2.4 ENTREVISTAS

O outro instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que nos possibilitou maior conhecimento sobre a perspectiva dos profissionais em relação à criança imigrante e às práticas desenvolvidas na escola, o que permitiu o aprofundamento a partir das falas das participantes. Conforme relatamos no início deste capítulo, muitos foram os obstáculos para nos aproximarmos da escola e de seus profissionais, pois a pandemia nos impediu de adentrar este espaço, nos distanciou das profissionais e dificultou uma aproximação com as crianças imigrantes.

Apesar das dificuldades encontradas no caminho, não desistimos e continuamos tentando estabelecer contato com as escolas. Por fim, recorremos à outras professoras da Universidade para que nos ajudassem nesse processo de aproximação com as profissionais.

Após isso, conseguimos alguns contatos das escolas que já haviam recebido alunos imigrantes e nos comunicamos via *WhatsApp*. Ainda que algumas profissionais, inicialmente, sinalizassem participar, a maioria das pessoas contatadas não responderam quando tentamos marcar a entrevista.

Em meio a esses desafios, conseguimos entrevistar apenas uma professora e uma diretora, mas que contribuíram de maneira significativa com o trabalho. É importante ressaltar que as participantes não fazem parte da mesma escola e também não responderam ao questionário que enviados na primeira etapa da coleta de dados. As participantes da entrevista foram uma professora e uma diretora, graduadas em Pedagogia, ambas efetivas, e que atuam em escolas da rede municipal de ensino do município.

As entrevistas foram realizadas via áudio do *WhatsApp* e *Google Meet*, uma vez que as entrevistadas puderam escolher de que forma queriam participar. Solicitamos, também, que indicassem a data e o horário e marcamos a entrevista de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Após transcrevermos as entrevistas, fizemos uma leitura cuidadosa para proceder às análises. Aqui, apresentamos alguns trechos que resultaram das análises de falas das participantes acerca das crianças imigrantes.

Tomando por base as categorias propostas no questionário, elaboramos o roteiro de entrevista (apêndice B). A primeira questão feita às entrevistadas foi sobre as principais características que elas conseguiam perceber nas crianças imigrantes, e quais semelhanças e diferenças percebiam entre elas e as demais. Elas responderam que:

A semelhança era tão grande que as crianças simplesmente percebiam que elas falavam outra língua, mas na maneira de ser, elas conseguiam se integrar naturalmente. Então, quanto a isso na maneira de socializar e nas brincadeiras, a gente percebeu que elas conseguiram se integrar muito bem, a nossa cultura (DIRETORA, 2020).

É uma educação que eles têm um respeito maior pelo professor, não é daquela criança que desconcentrava a turma, muito pelo contrário, ele ficava sempre no lugar dele, mas ele, ao mesmo tempo, ele era muito curioso (PROFESSORA, 2020).

Pudemos perceber que as respostas são, de certa forma, diferentes. Na perspectiva da diretora, as crianças eram semelhantes entre si. Demonstravam facilidade de se integrar com os outros colegas mesmo diante dos obstáculos, principalmente nos momentos das brincadeiras. Já na resposta da professora, percebemos que ela se refere ao comportamento das crianças na sala de aula, destacando uma atitude mais retraída da criança imigrante em relação às demais. Ela destaca o respeito e a curiosidade como diferenciais da criança imigrante.

Diferentemente do que ocorreu nas respostas ao questionário, na entrevista, a diretora deixa perceber uma compreensão das crianças como seres sociais, uma vez que nas interações e brincadeiras está se desenvolvendo e produzindo cultura. No entanto, ambas não consideram as particularidades das crianças imigrantes ao caracterizá-las em relação às demais no que se refere às vulnerabilidades a que estão expostas ou aos obstáculos que vivenciam socialmente.

Ao pensar a criança na relação com as demais, é necessário pensá-la também, como criança que está na condição de imigrante e que essa peculiaridade exige um olhar para suas necessidades de modo a favorecer que tenha acesso a todos os direitos que lhe são inerentes, dentre eles, o acesso à educação de qualidade. Conforme Kramer e Leite, “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem [...]” (1996, p. 79).

Para muitas crianças, ser imigrante é um fator de discriminação. A depender da classe social à qual pertence, à sua nacionalidade de origem, às condições de vida e de trabalho que sua família possui no novo país, pode ser um determinante dos modos como são acolhidas no interior da escola.

Na segunda questão, indagamos se as profissionais tiveram oportunidade de conhecer ou estabelecer algum contato ou relação com a família das crianças imigrantes, e como foi essa relação. A diretora respondeu que “foi a parte mais difícil de todo esse processo de imigração”, justamente pela comunicação que dificultava, por exemplo, a compreensão das informações para realização da matrícula; o fato de não terem os documentos necessários. Como é papel da equipe gestora, precisava orientar para onde eles tinham que ir, sem ao menos conhecerem a cidade, sem dominarem a língua, foi uma questão muito complicada. Para a diretora:

Eu acredito que a parte mais complicada, realmente, nesse processo todo, porque a integração com os alunos fluiu de uma maneira melhor, a gente consegue, com as crianças, a gente consegue duma maneira melhor. Agora, com os pais, sem o domínio da língua portuguesa, que ambas as famílias vieram, foi bastante complicado (DIRETORA, 2020).

Aqui, retomamos a discussão anterior, para ressaltar que ter a criança imigrante no contexto escolar significa inseri-la socialmente em um novo contexto, encaminhar sua família aos equipamentos sociais que darão suporte e acesso a outros direitos, uma vez que a escola costuma ser a primeira instituição que a família procura no novo território.

No diálogo estabelecido com a professora pudemos perceber que ela teve pouco contato com a família da criança que atendeu. Isso fica evidente em sua resposta:

Não, não tive. E quando eles chegaram, ele só veio o menino para minha sala, né. Não, a família, e depois de algumas reuniões, de muito insistir, acabei vendo o pai, mas pouco, pouco contato mesmo. Assim, não consegui descobrir mais sobre ele, sobre a família, realmente a gente não teve contato, sabe? Muito pouco (PROFESSORA, 2020).

Destacamos novamente a importância das relações estabelecidas com as famílias dos sujeitos imigrantes, visto que o acolhimento vai além de receber a criança nos espaços escolares, mas inclui realizar orientações intersetoriais para que os documentos sejam viabilizados, que haja apoio material para que as famílias se estabeleçam, encontrem trabalho, dentre outros. Percebemos que a diretora teve uma relação mais próxima com os familiares, justamente por estar mais inserida nas questões burocráticas. Já, a professora demonstrou distanciamento nessa relação, não por não desejar, uma vez que insistiu para conhecer a família, mas pela própria natureza de seu trabalho. No entanto, destacamos que seria essencial a equipe gestora compartilhar como era sua relação com a família da criança, para que a professora tivesse elementos para compreender a criança em sua história e relações extraescolares.

A terceira questão que propusemos, esteve relacionada aos processos de formação vivenciados por ambas. Desejávamos saber como ocorria a formação continuada no ambiente escolar e se havia alguma discussão a respeito da temática da imigração no âmbito da SME. Desta forma, poderíamos identificar se a equipe da secretaria ofereceu algum suporte quando a instituição recebeu o aluno imigrante

e, se sim, quais formações e acompanhamento foram propostos. Se não, o que elas julgavam necessário para favorecer o melhor desenvolvimento desse trabalho.

De maneira geral, evidenciamos que a Secretaria Municipal de Educação não ofereceu nenhuma formação específica ou acompanhamento seja pedagógico, seja no encaminhamento Intersetorial – assistência social, jurídica, dentre outras. A diretora destacou que houve apenas informações de como proceder com a documentação, mas nada além disso.

E foi mais nesse sentido, assim, não tanto no pedagógico, foi mais no sentido burocrático. Então, a respeito de documentação. Como a equipe pedagógica trabalhar, como fazer, não foi feito, não foi feita formação nenhuma (DIRETORA, 2020).

Ao conversarmos com a professora, ela também destacou que não houve formação específica quando ela recebeu o seu aluno na sala de aula. Mas, ela destaca que a coordenadora pedagógica esteve presente e ofereceu todo o auxílio necessário e dentro das condições que elas podiam.

Neste sentido, destacamos a importância de reconhecer as especificidades da criança imigrante e de sua família, o que requer um trabalho coletivo, desde o ambiente da própria instituição, até as instâncias da gestão pública. Assim, consideramos que “o processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas” (FELDMAN, 2009, p. 75). De acordo com as vivências da escola, seria interessante que os desafios fossem pensados nas formações continuadas por meio do envolvimento de todos, promovendo reflexão, aceitação, atitudes de proteção aos diversos grupos que constituem a escola. Concordamos com Garcia (1999, p. 92), quando afirma que,

Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino. Enfatiza-se especialmente o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais.

Deste modo, para que as diferenças grupais sejam aceitas e valorizadas nos espaços escolares há a necessidade de reconhecer efetivamente os alunos que estão no ambiente educativo.

A outra pergunta proposta, se referia aos desafios, preocupações e dificuldades identificadas pelas profissionais entrevistadas, no acolhimento e nas práticas pedagógicas desenvolvidas. De maneira unânime, elas apontaram como principal dificuldade a comunicação com os alunos. A diretora destacou que:

As crianças entram numa turma de trinta alunos, mais ou menos, que é a média, e aí a professora não conseguia dar atenção para essa criança e ao mesmo tempo tinha que ser feito diferenciado com ela, até para ela poder aprender, claro, na socialização, ela ia desenvolvendo a o idioma, porém, questão de, da língua portuguesa, do trabalho com ela, precisava de alguém fazendo um outro trabalho individualizado (DIRETORA, 2020).

Em conversa, ela destacou que na escola a equipe conseguiu entrar em um acordo, no qual ela tirava um tempo do seu dia e trabalhava o início das palavras da língua portuguesa com essa criança, para dar um suporte para professora dentro de sala de aula. Enquanto isso, a coordenadora pedagógica fazia essa mediação do que era necessário trabalhar, estabelecendo um plano de trabalho. A diretora e a pedagoga fizeram uma espécie de reforço, um apoio, para dar esse suporte para a professora e a criança poder aprender a língua.

Já a professora, em sua resposta, destacou como dificuldade a comunicação com a criança, uma vez que a turma com a qual trabalhava já demonstrava outras dificuldades:

Então, acho que a pior parte ali foi a comunicação. Eu precisava ter o retorno dele. E então, às vezes, era uma classe que já tinha muita dificuldade, eu não podia focar só nele, eu não tinha auxiliar, então eu estava com uma turma de trinta alunos, todos com grandes dificuldades e eu precisava ir de carteira em carteira (PROFESSORA, 2020).

Chama-nos a atenção a opção que a equipe pedagógica fez em inserir a criança imigrante em uma turma que já apresentava outras dificuldades. Neste caso, ampliam-se os desafios da professora diante da multiplicidade de propostas que precisaria oferecer para possibilitar a aprendizagem das crianças.

Como exposto, as falas evidenciam que a principal dificuldade detectada pelas profissionais se refere à comunicação. A atitude que a diretora tomou foi de grande importância para o processo de ensino aprendizagem da criança, e também auxiliou a professora. Já a professora entrevistada, destaca que todos os outros alunos da turma tinham dificuldade, diante disso percebe-se que a criança imigrante acabava por não receber uma atenção direta das profissionais da escola, devido à organização pedagógica e aos aspectos que permeiam o ambiente escolar.

Uma sociedade é formada por indivíduos dotados de particularidades, com seus sonhos, diferenças, necessidades e intenções. E a escola precisa reconhecer as demandas específicas e individuais, proporcionando um trabalho que possibilite a valorização da diversidade, a partilha de sonhos, a construção de conhecimentos. Para Farias, Santos e Silva (2009, p. 46), “a escola deve ser o ponto de encontro, o ponto do equilíbrio, entre diversos projetos, tanto coletivos, quanto individuais”. Os autores destacam que,

Noutros termos, a linguagem organiza nossa visão de mundo e nosso estar no mundo, quer sejamos portadores de necessidades especiais, quer sejamos portadores de outras necessidades, como seres humanos inconclusos que todos somos. É por meio dela que nos comunicamos, por isso é relevante estudá-la e compreender seu papel no cotidiano e nas interações sociais (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 47).

Quando a escola impõe um único modelo linguístico e estabelece um modelo cultural único, acaba por não considerar a diversidade incorporada pelos seus alunos em suas experiências sociais fora do ambiente escolar. Uma possibilidade para a valorização intercultural e para o estabelecimento de uma prática pedagógica inclusiva seria estabelecer um diálogo formativo interdisciplinar que possibilitasse estudos com a área da linguagem. Farias, Santos e Silva apontam que seria “um modo bem eficiente de se começar a tornar a escola um espaço mais inclusivo porque ela (a linguagem) está em nós cotidianamente” (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p. 47).

Propusemos outra indagação, referente às estratégias que as entrevistadas utilizaram e perceberam que a crianças se interessaram e como reagiam diante das propostas. A intenção era identificar se haviam propostas individualizadas e estratégias diferenciadas para atender às dificuldades que apresentava. Portanto, indagamos quais estratégias foram utilizadas para realizar o trabalho e se aproximar dessa criança, e, quem ou o que contribuiu para a superação dessas dificuldades. A diretora respondeu que

Uma das principais dificuldades era, realmente, fazer esse trabalho de qualidade com a criança, para que ela realmente aprendesse (DIRETORA, 2020).

A partir dessa resposta, sugere-se que a instituição em que essa diretora atua demonstra um compromisso com a qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos imigrantes. Dentre as estratégias, a diretora ressalta que,

Enquanto equipe então, a gente fazia quinzenalmente uma formação de escola com todas as professoras, já que é tempo integral, então a gente tinha e a gente fazia de maneira formativa e nisso a gente já abordou enquanto equipe a gente abordou a questão dos imigrantes (DIRETORA, 2020).

Segundo ela, a formação tinha objetivo de favorecer as trocas de ideias e experiências para que todas da equipe tomassem conhecimento de como o trabalho com crianças imigrantes era realizado, na intenção das vivências não ficarem apenas na sala de aula daquela determinada professora.

A diretora destacou, também, que por meio do atendimento individualizado a criança se interessou em aprender, esclarecendo que a escola tentou, de todas as formas, trabalhar a língua portuguesa para que não se sentisse excluída e conseguisse interagir, nem que fosse da maneira mais simples com os outros colegas.

Já a professora destacou outras estratégias, mais relacionadas a favorecer a comunicação direta com a criança:

O Google tradutor, pedi autorização para a equipe gestora, porque era um meio para a gente se comunicar, eles autorizaram. Então, foi através do Google Tradutor (PROFESSORA, 2020).

A professora aponta que por meio do aplicativo ela realizava trocas e estabelecia diálogo com seu aluno. Outra estratégia utilizada, se referia a um projeto desenvolvido pela turma, sobre empreendedorismo, em que as crianças tinham que escolher o nome de uma loja. A turma escolheu um nome em homenagem a ele, porque era um nome legal que lembrava ele, a loja montada com tema indiano, uma vez que a criança vinha de uma região indiana. No entanto, observa-se em sua narrativa, que o trabalho, assim como as dificuldades, se restringiu à sua sala de aula.

Compreendemos que existem inúmeras maneiras de promover a interculturalidade nos espaços educativos, entendemos que tanto quanto a sociedade e a escola são permeadas de sujeitos multiculturais. As práticas dos professores e equipes gestoras devem ser pautadas e pensadas em diversas realidades. Suyeyassu (2019, p. 74) destaca que:

A mudança das atitudes do professorado deve remeter a ações positivas direcionadas a uma perspectiva para a interculturalidade, esperançosa de que a sua mediação de práticas pedagógicas para uma realidade diversa, possa constituir um ambiente de aprendizado acolhedor para o alunado

imigrante, permitindo assim, a inserção no processo de ensino aprendizagem.

A nossa última indagação para as entrevistadas se relacionava ao que elas compreendiam ser necessárias para que esses sujeitos se sentissem acolhidos no espaço escolar e o que poderia ser feito para facilitar o trabalho de professores que acolhem essas crianças imigrantes em suas turmas. Na opinião da diretora:

Eu acredito que uma formação feita em termos de rede seria de grande valia, visto que só a minha escola recebeu quatro alunos imigrantes, imagino que a rede toda tenha recebido muito mais. Então, mesmo que não tenha recebido, eu acho que fazer uma formação com as gestoras da escola, para as gestoras colocarem isso na escola, porque pode ser que hoje você não tenha e amanhã você tenha (DIRETORA, 2020).

A fala da diretora nos traz um aspecto muito impactante, visto que, somente na escola que ela atua já receberam quatro alunos imigrantes. Esse número aparenta ser pouco expressivo, mas em termos de rede, há um número considerável de escolas que vivenciam esse desafio. É necessário que rede municipal de educação tenha atenção à essas crianças que estão invisibilizadas e aos processos educativos inclusivos necessários à garantia de seus direitos. Na entrevista, a diretora também aponta que já tinha feito mais três cadastros para crianças imigrantes.

Outro aspecto fundamental em sua fala, se refere à visão coletiva da diretora em acreditar que seria necessário que a temática fosse abordada nas formações continuadas. Esse olhar revela o compromisso em ter formação suficiente para trabalhar com esses sujeitos e de compartilhar os desafios e as boas práticas.

Tanto quanto as crianças, as professoras também necessitam de um trabalho coletivo. A diretora ainda destaca que:

[...] a gente trabalha em buscas isoladas enquanto equipe, mas não veio nada pronto da Secretaria de Educação, até para gente falar a mesma linguagem. Então, o que é trabalhado numa escola, é para ser trabalhado na outra também, porque a rede, rede tem que ser igual. Então, acredito que foi muito falho, tinha que ter uma formação direcionada a respeito desse assunto (DIRETORA, 2020).

Como membro da equipe gestora, a diretora é responsável por toda a documentação na chegada dessas crianças. Ela revelou como é desafiador para todas as diretoras, acolher as crianças e famílias, se não houver uma orientação:

Eu acredito que não só na minha escola, mas em muitas todas tentaram de uma maneira ou outra, acolher, não só a criança, mas a família também, que é muito importante, porque as crianças chegam, claro, cheia de expectativa e tudo, mas pais estão muito apreensivos, boa parte, chega aqui sem emprego, sem saber para onde ir (DIRETORA, 2020).

A partir das respostas é perceptível que, as escolas precisam de um acompanhamento sistemático ao acolher as crianças juntamente com suas famílias. A escola precisa ser ouvida pois a realidade de crianças imigrantes ocupa um lugar significativo nos espaços escolares. Ao final da entrevista, a diretora aponta que o mínimo seria uma orientação para a equipe gestora, visto que são elas quem oferecem espaço de abertura e diálogo com as famílias na escola.

Em uma outra perspectiva, a professora entrevistada destaca que seria essencial um outro professor atuando diretamente com as crianças imigrantes por conta da comunicação, e também aponta que faltou um acompanhamento mais próximo por parte da SME.

Eu achei que, claro, eu achava que a secretaria precisaria ter alguém ali acompanhando para ver se realmente estava dando certo o que eu estava fazendo. Pelo menos um acompanhamento com eles, os primeiros anos até que haja a comunicação, a interpretação seria interessante (PROFESSORA, 2020).

Ao se referir à SME, a professora sinaliza a necessidade, também, de um acompanhamento da equipe pedagógica de sua escola, pois precisava saber se o que estava fazendo estava correto, ou seja, compartilhar os desafios com alguém que a ajudasse a ver outras possibilidades.

Concluimos que pensar os processos educativos pautados na inclusão da diversidade desses sujeitos é assumir um compromisso com a educação. A trajetória da pesquisa evidenciou que a escola precisa repensar e ressignificar as suas propostas na direção da interculturalidade, a partir do momento que a escola também é multicultural. A partir disso, as equipes das escolas terão subsídios quando receber um aluno imigrante, e as práticas pedagógicas não serão homogêneas quando se têm uma realidade diversificada.

Destacamos que, a partir das entrevistas pudemos perceber que as escolas se encontram sozinhas nesse movimento de acolhida, de acordo com nossas percepções a diretora e sua equipe tentou se reinventar diante das suas possibilidades e sua realidade, e a professora demonstrou, a partir da sua fala, que

ficou mais sozinha nesse processo, sem muito auxílio e orientações, apenas, destacou um apoio da sua coordenadora.

A partir das constatações, compreendemos que quem assume os papéis da gestão escolar, tem consigo uma grande responsabilidade. Libâneo aponta:

A gestão refere-se aos meios pelos quais se faz a coordenação de pessoas, a distribuição de tarefas, o processo de tomada de decisões, as condições e modos pelos quais as decisões são postas em prática, visando atingir os objetivos. Postos os objetivos, apontada a direção das ações da equipe de trabalho, trata-se de coordenar o trabalho das pessoas para que as coisas aconteçam como devem acontecer, conforme o planejado e de acordo com objetivos (2015, p. 5).

Nesse sentido, a partir da coordenação de pessoas há interações que a escola vai adquirindo, a partir das suas vivências, seus traços próprios, modos de agir, e seus valores, e isso resulta traços culturais próprios. Libâneo (2015), aponta que essa cultura da escola estará presente em todos os movimentos da escola, nas reuniões, nas relações, nas práticas educativas, entre outros.

No próximo capítulo, trataremos sobre as possibilidades de uma escola de todos e para todos, buscando alternativas para uma realidade escolar que aceite as diversidades étnicas e culturais.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO, ESCOLA, INFÂNCIA E IMIGRAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Figura 6- Ahmed



Fonte: Magnus Wennman, da série “Onde as crianças Dormem”

A imagem acima demonstra que além de imagens famosas, que ganham visibilidade na mídia, há fotografias que representam significativamente esse movimento migratório que acontece cotidianamente, mas que permanecem invisíveis aos olhos da sociedade. Em meio ao caos, o fotógrafo Magnus Wennman fez uma série¹⁹ de fotografias que demonstram o sofrimento de sujeitos mais jovens ou crianças nos percursos migratórios.

As concepções acerca da criança se exprimem em discursos e práticas que perpassam as políticas públicas, as ações pedagógicas e os processos de educação e cuidados dispensados às crianças nos ambientes educativos. A distância entre os discursos e as práticas no que se refere às relações entre adultos e crianças no processo educativo levanta questões que colocam em xeque toda a construção conceitual dos últimos séculos e, de modo especial, nas últimas décadas (PEROZA, 2017).

¹⁹ Cf: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/fotografia/imagens-sombrias-mostram-onde-criancas-refugiadas-dormem>. Acesso em 10 abr 2021.

Nos meandros da história, vários estudiosos e pesquisadores sobre a infância e a criança tiveram inúmeras maneiras de pensá-las. Nesse estudo tomamos como pressuposto fundamental uma visão de criança como capaz de compreender e posicionar-se sobre seus direitos e vontades, mesmo que precise ser cuidada e protegida por adultos. Também tomamos como essencial, que a criança se desenvolve a partir das suas interações, com o que está ao seu redor, sendo um sujeito potente, capaz, e principalmente, detentora de direitos.

O objetivo do presente capítulo é analisar os desafios e as possibilidades nos processos educativos das crianças imigrantes e a escola, uma escola pautada em uma perspectiva multicultural e intercultural. A partir do objetivo desse capítulo, também, alcançamos o último objetivo do nosso estudo, que seria analisar os desafios e possibilidades que permeiam a acolhida de crianças imigrantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

A organização está disposta em três subtópicos: no primeiro retomamos a visão de criança retratada na história e sua invisibilidade nas políticas sem o reconhecimento efetivo dos seus direitos. No segundo item, defendemos a efetivação de uma escola reconhecidamente multicultural, cujos diálogos e propostas se pautem numa abordagem intercultural. Salientamos que as escolas precisam ter práticas educativas a partir dessa perspectiva, uma vez que, os espaços educativos são permeados de diferenças étnicas e culturais. Por fim, tratamos da importância de estabelecer um diálogo entre as formações inicial e continuada, a partir da realidade efetiva do contexto escolar, como forma desejável para que uma educação inclusiva e intercultural se concretize.

3.1. AS CRIANÇAS IMIGRANTES E SUAS TRAJETÓRIAS

Historicamente, as crianças são as que mais sofrem os impactos dos problemas sociais. Na fome, na guerra, em epidemias, nos grandes fluxos migratórios, dentre outros, elas são afetadas em todos os sentidos: não são consideradas, são alijadas de seus territórios, de suas famílias, de sua pátria, de seus sonhos.

Ao analisarmos a situação do imigrante nos movimentos migratórios, de modo geral, percebe-se que as reflexões estão centradas muito mais no processo de adaptação, direitos, políticas públicas e em relação ao mundo dos adultos.

Reflexo de uma cultura adultocêntrica, a tendência é colocar a criança na invisibilidade, não considerando as condições às quais estão expostas, bem como os impactos que recaem sobre seu desenvolvimento integral. Rifiotis (2018, p. 260) aponta que, “essas crianças são submetidas estritamente às políticas de imigração destinadas em geral aos adultos”.

As imagens relacionadas à infância representam a face mais dramática das migrações. São milhares de crianças que sofrem os impactos de perder os referenciais culturais de suas pátrias e de, às vezes, serem afastadas de seus pais e irmãos, ou de perdê-los por não sobreviverem às intempéries dos deslocamentos. As condições estruturais das viagens e as acolhidas que recebem nos países nos quais passam a viver tornam-se situações e contextos que merecem análise.

Embora em nosso país seja constatado um número pequeno de crianças imigrantes, cerca de 4%, os relatórios e dados internacionais indicam que metade deste grupo é composto por crianças e jovens até 2018 anos. Diante disso, é necessário e urgente que os órgãos públicos e governamentais assumam a responsabilidade que outras instituições fazem, para que haja um acolhimento, garantia de direitos, educação, justiça, assistência social, dentre outros.

No relatório²⁰ anual da OIM, destaca-se que nos últimos anos a imigração tem se estendido por todo o mundo. No ano de 2019 havia cerca de 37,9 milhões de imigrantes menores de 20 anos, esse dado equivale a 14% do total imigrantes do mundo. Esse fator tem suas implicações e requer atenção dos setores da educação, assistência social, direitos humanos, proteção, dentre outros. (OIM, 2020, p. 252).

Ainda, no relatório (OIM, 2020), levanta-se questionamentos e discussões referentes às crianças, levando em conta que existem migrações inseguras, apontando que, na maioria, as migrações internacionais não trazem muitos problemas aos sujeitos, além de um período de adaptação ao novo contexto e cultura ou de superação de discriminação que possa, em alguma medida, trazer transtornos. Isso significa que é urgente entender que a imigração infantil insegura requer um maior compromisso dos órgãos governamentais, de modo que a crianças recebam assistência e proteção. (OIM, 2020, p. 251).

²⁰ Cf. Disponível em: <<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Diante do discutido até aqui, trazendo o contexto da história do nosso país e dos movimentos migratórios é perceptível que as crianças sempre acompanharam os movimentos migratórios para o nosso país, mas de modo geral, os registros históricos foram indiferentes a elas. Cumpre problematizarmos que olhar essas crianças imigrantes receberam ao chegar em terras brasileiras ao longo da história e que olhar podemos perceber em relação às crianças que chegam hoje, frente a uma nova organização da sua vida e da sua cultura.

As crianças não participam ativamente nos modos de produção econômica, não possuem direitos civis, tal como participar de eleições, por não serem tão produtivas, e não se destacarem efetivamente nas discussões amplas da sociedade, de modo especial naquelas que tratam das migrações. Portanto, automaticamente, são colocadas em uma relação social de invisibilidade.

O relatório da OIM (2020), aponta que há um conjunto de iniciativas acerca das medidas de proteção específicas para as crianças imigrantes. Um exemplo seriam as representações jurídicas gratuitas e serviços integrados que incluam principalmente o acesso à escola, saúde.

Rifiotis (2018) problematiza o desafio de pensar políticas migratórias e de proteção para as crianças, levando em conta a potência desses sujeitos a fim de constituir novos caminhos em sua vida e novas maneiras de existência. Para Soares,

A tarefa de atribuir direitos à criança tem tido um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho, quer devido à lenta consciencialização da sociedade acerca de tal necessidade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas (2005, p. 1).

Ao concluir o relatório (OIM, 2020) é apontado que a atenção à imigração infantil começou a engatinhar nas políticas, marcando um início de melhora na proteção e crianças imigrantes e refugiadas muito recentemente. Alguns países já acompanham programas de aplicação de políticas, mesmo que ainda incompletas, porém, outros países não consideraram esses sujeitos. Segundo o relatório, os assuntos relacionados à proteção seguem sendo amplas e complexas, mas vale persistir na luta pela proteção das crianças, para que se tomem medidas concretas na defesa de seus direitos.

Oliveira e Köhler (2019) apontam que devem ser realizadas ações no que diz respeito às crianças imigrantes, de forma coletiva, e que “devem ser tomadas

por todos os atores que atuam na imigração, qual seja, governos, entidades não governamentais, sociedade civil, dentre outros” (2019, p. 14).

Dentre essas ações as autoras apontam que a educação e demais serviços necessários devem ser de qualidade, partindo de um empenho significativo dos órgãos governamentais, até mesmo das comunidades e setores privados. Neste sentido, em 2017, o UNICEF apelou aos governos que adotassem uma agenda de ação para proteger as crianças refugiadas e migrantes. No entanto, apesar dos esforços contínuos, a situação não tem sido favorável a elas. Uma criança refugiada tem cinco vezes mais probabilidade de não frequentar a escola do que uma criança não refugiada. E quando têm a oportunidade de frequentar a escola, neste local pode tornar-se alvo de discriminação, tratamento desigual e bullying.

É fundamental considerar essas crianças em suas relações, possibilitando vivências significativas. Cabe a nós também, entendermos a escola como um espaço de construção e significação da cultura, de socialização de conhecimentos e de interações. Sendo assim, cumpre investigar como as crianças imigrantes estão sendo recebidas nos espaços escolares atualmente, com vistas a propiciar um atendimento significativo neste espaço.

Os dados revelam uma presença significativa de imigrantes no interior das escolas municipais de Ponta Grossa. Cumpre indagar como estes ambientes e educadores lidam com os desafios de inserir essas crianças na cultura, para além dos conteúdos curriculares. Partimos do pressuposto que a escola é parte fundamental dos processos de acolhimento e diálogo com as crianças e suas famílias e, portanto, necessita ser subsidiada para construir uma ação comprometida.

Fica evidente a necessidade de aprofundarmos o conhecimento sobre como as crianças são acolhidas em todos os aspectos, mas nosso olhar volta-se para a escola. A partir de nossas análises, foi possível, ainda que parcialmente, entender quão complexa e desafiadora se torna a prática pedagógica desenvolvida nas escolas que acolhem as crianças imigrantes. Compreendemos que os desafios são encontrados pelas equipes gestoras, pedagógicas e professores, que tentam, com dificuldades, desenvolver estratégias para realizar o trabalho com as crianças de maneira significativa e acolhedora. Destacamos que acolher esses sujeitos se constitui como o primeiro desafio nesse contexto escola, pois, as escolas se

encontram totalmente desamparadas em termos de acompanhamento, quando recebem esses sujeitos.

Mas também, encontramos esforços coletivos entendidos como possibilidade na realização de um trabalho inclusivo e comprometido com a qualidade da educação. Assim, afirmamos que todas as crianças têm direitos, direitos esses, garantidos por lei e que devem ser efetivados, “Toda a criança seja de que raça for, seja negra, branca, vermelha, amarela. Seja rapariga ou rapaz. Fale que língua falar, acredite no que acreditar, pense o que pensar, tenha nascido seja onde for, ela tem direito” (ARAÚJO, 1997 p. 1).

3.2 A ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS: PERSPECTIVA MULTICULTURAL E INTERCULTURAL

As relações entre a escola e as diferentes culturas é inerente ao processo educativo e de ensino aprendizagem. Não existe escola que não esteja inserida em uma sociedade imersa na cultura, ou, nas culturas. Nesse sentido, não tem como desenvolver práticas educativas que não façam referência às múltiplas culturas que permeiam a humanidade.

Conforme Candau e Moreira (2003), a escola se constitui historicamente, e deve favorecer mediações que reafirmem sua função social, tais como, “transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (p. 160). A partir dessa afirmação, refletimos sobre as culturas que estão sendo pensadas nos espaços escolares, ou se, porventura, a cultura local tem se tornado dominante nas instituições de ensino, de modo a negligenciar a cultura das crianças e famílias que chegam à escola.

A partir das nossas reflexões com o estudo, percebe-se que existe uma vertente homogênea e padronizada ao se tratar de conteúdos e práticas no processo educativo, assumindo uma visão monocultural. Isso fica claro nas preocupações que os participantes colocam a respeito da língua, dos processos de alfabetização, das dificuldades dos imigrantes em se comunicar, por exemplo.

Em nosso estudo, defendemos uma possibilidade de escola que desenvolva novos olhares, novas propostas e práticas nas quais as diferentes culturas se entrelacem no movimento da escola, e ela se reinvente a partir dos seus desafios.

Ao invés de preservarmos uma única cultura, a escola está lidando com múltiplas culturas, ou seja, uma multiculturalidade que requer o reconhecimento de diversos sujeitos e a valorização dos mesmos. “No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 161)”.

Para superar a homogeneização de práticas educativas, sugere-se que os professores e escolas permitam-se lidar com a heterogeneidade. É essencial situarmos as práticas pedagógicas com uma visão de culturas inter-relacionadas, ou seja, a partir do interculturalismo. Neste sentido, Candau (2008, p. 58), destaca que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Para uma educação intercultural, é necessário repensar, refletir e problematizar os elementos que envolvem as práticas educativas. Essa perspectiva requer o reconhecimento do outro, o diálogo, a escuta entre os diversos grupos socioculturais, que articule a orientação de uma educação humana, plural e igualitária.

O professor, na vertente do multiculturalismo e interculturalismo, precisa mudar atitudes diante do pluralismo e proporcionar momentos de partilha de saberes, vivências, experiências, nos quais as aprendizagens ocorram por meio de realidades sociais. Os métodos avaliativos também devem ser feitos e pensados de acordo com a diversidade sem, contudo, considerar as particularidades de cada um.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que o educador reflita sobre suas práticas e sua docência, adotando práticas e estratégias que integrem todas as crianças da sala de aula. Para tanto, é fundamental diálogo com os pares, com as equipes pedagógicas e com a gestão. Vimos o quanto uma atuação coletiva da escola favorece uma prática mais efetiva com todas as crianças. Encarar a diversidade, promover e incentivar trocas de experiências são possibilidades. Franco (2006) destaca que o professor deve:

Adequar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural que é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa se

deveriam propor a atingir, mas para isso, é essencial, alterar a sua representação e atitudes, e criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais (FRANCO, 2006, p. 56).

Entre todas as culturas que permeiam a sala de aula e a escola devem haver interações significativas, debate de ideias, aprendizagens conjuntas, novas compreensões e entendimentos do trabalho de todos nas escolas. É necessário valorizar cada aluno e cada história, intervir no processo educativo de todos, estabelecer relações nos processos de aprendizagens de todos.

Para que o professor se sinta confiante em estabelecer práticas educativas significativas, são necessários, portanto, espaços de formações que deem subsídios para que atuem com essa diversidade, de modo a contemplar os alunos imigrantes, aspectos que discutiremos no próximo tópico.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: UM DESAFIO E MUITAS POSSIBILIDADES

A partir das análises tecidas até aqui, sugerimos a discussão sobre como as formações, tanto a inicial quanto a continuada, estão possibilitando o desenvolvimento profissional daqueles que irão ou estão inseridos nos espaços escolares. Nesse sentido, é impossível deixar de pensar uma educação multicultural, pautada na interculturalidade, sem pautarmos os processos formativos que envolvem esses conceitos.

É de suma importância compreendermos e sabermos que as formações ofertadas aos professores devem levar em consideração as diversidades e diferenças. Estar preparado para lidar com a multiculturalidade se faz necessário, mas acima de tudo, é preciso estar preparado para fazer uma leitura crítica e reflexiva diante das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. De acordo com Nóvoa (1997, p. 25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento crítico e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, que implica num investimento pessoal, buscando construir uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Há também, a necessidade de formar educadores que busquem, por meio de suas práticas, um ambiente escolar que acolha as diferentes culturas, valorizando a importância das diferenças a partir da criticidade e reflexão.

Diante disso, destacamos a importância de a Secretaria Municipal de Educação do município reconhecer a presença das crianças imigrantes para desenvolver estratégias adequadas de acolhimento e de acompanhamento educativo. A partir das análises e discussões percebemos que as crianças imigrantes se encontram invisibilizadas nos espaços educativos, e à mercê de atenção e acolhimento proposto em cada realidade. Tanto quanto as crianças, as escolas e as professoras necessitam de formação que aborde a temática, para que não se sintam sozinhas nesse movimento desafiador.

Destacamos que a ausência de orientações por parte da SME acaba por ampliar os desafios enfrentados pelas escolas. A partir das nossas análises, fica evidente que as escolas precisam de acompanhamento e orientações necessárias, para além de questões documentais. Nesse sentido, as possibilidades voltam-se para uma perspectiva de escola que valorize as diferentes culturas e saiba acolhe-las por meio de estratégias interculturais, o que demanda um trabalho coletivo dentro da escola e desta com a rede de ensino.

Candau (2002), esclarece que a perspectiva multicultural no cotidiano das escolas e as formações de professores não podem se limitar apenas a questões de “caráter político-ideológico, de sociologia e antropologia da educação e de princípios orientadores da teoria curricular” (p. 156). Vale ressaltar que não estamos dizendo que essas dimensões não são imprescindíveis, mas somente elas, não se tornam insuficientes. Isto nos leva a refletir os cursos de formação inicial e o papel que as universidades assumem nos diferentes contextos.

Quanto aos cursos de formação de professores, “a questão multicultural ainda não é assumida como um dos princípios orientadores da formação docente, inicial e continuada” (CANDAU, 2002, p. 157). Consideramos que, para que as questões do multiculturalismo sejam abordadas nas discussões é necessário assumir que nossa sociedade tem características fortemente marcadas pela negação do “outro”, discriminações, preconceitos, dentre outros. Por outro lado, Candau (2002, p. 157) destaca que,

[...] somente assumindo de modo consciente e crítico os processos de hibridização cultural presentes na sociedade brasileira e favorecendo o diálogo intercultural seremos capazes de promover processos educacionais que articulem igualdade e diferença [...].

A partir das entrevistas realizadas no estudo, constatamos que os professores têm dificuldade em lidar com as diferenças permeadas na sala de aula e destacam a falta de preparo para lidar com a realidade multicultural, resultando em implicações nos processos de ensino aprendizagem que intensificam a problemática nas escolas.

Acreditamos que essa temática do aluno imigrante nos espaços escolares não envolve somente o ensino e o conhecimento, mas a ausência de formações para a diversidade, políticas públicas de acolhimento, currículo e práticas homogêneas, dificuldade na comunicação, afetando assim os processos de ensino aprendizagem.

É interessante promover, cada vez mais, estratégias pautadas no interculturalismo, mas, para isso é necessária “a convicção dos professores de que é necessário mudar as suas práticas em sentidos multiculturais e de que dispõem de condições e disponibilidade para promoverem mudanças” (CARDOSO, 1996, p. 72).

É importante compreender que a formação oferecida aos professores deve favorecer elementos para lidar com diferentes contextos, diferentes e diversas crianças, impedindo a homogeneização de estratégias. Candau e Moreira (2003), destacam que o papel da formação pautada no multiculturalismo pode auxiliar professores a se comprometerem com a diversidade cultural, tal como “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (p. 157).

Tomando por base as experiências acadêmicas vivenciadas de modo particular, consideramos que as discussões nos cursos de formação inicial não trazem o aprofundamento necessário a respeito da diversidade na escola. Hoje, professores deparam-se com novas realidades e questões que precisam ser refletidas. Candau e Moreira (2003, p. 167) ressaltam a importância de discutir a diversidade:

[...] na formação docente, para que melhor se analisem as questões curriculares e a dinâmica interna da escola. O principal propósito, acrescentamos, é que o docente venha a descobrir outra perspectiva, assentada na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade. Esperamos, assim, formar educadores que atuem como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas.

E, para isso, as propostas de formação precisam considerar o contexto das escolas. Nesse sentido, destacamos esse processo formativo como um grande desafio, mas também, como possibilidade de mudanças e transformações significativas perante a diversidade cultural que estão presentes nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo nossa intenção foi compreender como ocorre o processo de inserção de crianças imigrantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR, considerando os desafios e possibilidades da prática pedagógica na percepção de professores e equipes gestoras. A pesquisa surgiu a partir de um estudo de Iniciação Científica no segundo ano do curso de Pedagogia e foi tomando a forma de um projeto mais complexo. Inicialmente, mapeamos em quais escolas as crianças imigrantes estavam matriculadas e, a partir de então, ampliamos a pesquisa para compreendermos como essa inserção acontecia, dando continuidade à pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso.

Portanto, foi proposto como objetivo geral do nosso trabalho, compreender o processo de inserção de crianças imigrantes nos espaços escolares, ressaltando os desafios pedagógicos e as estratégias que permeiam as relações das crianças na escola. Como objetivos específicos, o trabalho se propôs a, a) identificar as escolas municipais de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que acolhem crianças imigrantes; b) caracterizar as crianças e as percepções de professores e equipes pedagógicas nas relações com as crianças imigrantes; c) analisar os desafios e possibilidades que permeiam a acolhida de crianças imigrantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa.

A partir do estudo percebemos que, de modo geral na sociedade, a criança imigrante é identificada a partir de um olhar adultocêntrico, que considera seu processo de adaptação a partir das experiências dos adultos. Diante disso, optamos por pensar a criança nos processos de imigração a partir de suas necessidades e características particulares.

Neste sentido, buscamos compreender os conceitos principais que envolvem a temática para que nossas análises não se pautassem em entendimentos equivocados. Entendemos que os processos migratórios foram se constituindo no mundo e no Brasil, de modos diferentes e com diversas intensidades ao longo do tempo. Analisamos como as crianças eram percebidas em determinados momentos históricos, como forma de entender suas necessidades, de modo especial na atualidade, quando elas são consideradas como sujeitos de direitos.

Ao esclarecermos conceitos mais gerais sobre a temática, passamos a ter uma melhor compreensão sobre as imigrações e os deslocamentos que ocorrem.

Também, tratamos dos movimentos migratórios no mundo e em nosso país, trazendo alguns panoramas que demonstraram um perfil dos sujeitos.

Ficou perceptível que todos os relatórios oficiais, assim como os panoramas das pesquisas que discutimos neste trabalho, trazem poucas informações sobre as crianças nos movimentos imigratórios. Nesse sentido, percebemos que além das pesquisas e relatórios oficiais, faz-se necessário que as políticas públicas de acolhida e garantia de direitos de imigrantes e refugiados, precisam ressignificar o atendimento oferecido a esses sujeitos de maneira efetiva.

Ao pensar as crianças nas relações que elas estabelecem com a história, buscamos conhecer como se sucedeu o reconhecimento da infância como uma categoria social, a partir das suas especificidades. Portanto, fez-se necessário compreender um percurso histórico brasileiro, de modo especial, em relação às crianças imigrantes. Concluímos que estudar como foram consideradas as crianças, desde as embarcações marítimas até a atualidade, nos possibilitou entender os reflexos dessa história nos modos como as crianças são percebidas nos dias atuais.

Ao retratarmos as crianças nos movimentos migratórios historicamente, acabamos por entender que ainda hoje, nas escolas, assim como na sociedade, ainda não temos um reconhecimento de nossas raízes culturais centradas na diversidade de povos e culturas que formam nossa nacionalidade. Sendo assim, é possível compreender o estranhamento em reação às crianças imigrantes que adentram os espaços escolares, e identificamos práticas pedagógicas que impõem a nossa cultura, sem considerá-la em sua diversidade, sem conhecer a cultura da criança imigrante.

Não se pode pensar a escola como lugar da homogeneidade, uma vez que ela representa em si a própria sociedade, em todas as suas nuances. É fundamental compreendermos a escola como um espaço de diversidades, um lugar em que todos se sintam pertencentes a este espaço. Por outro lado, as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, por vezes, estão fundamentadas em uma visão homogeneizadora que busca um padrão, muitas vezes inexistente naquele contexto.

Ao retomarmos a trajetória da pesquisa ficou evidente que esses sujeitos imigrantes estão invisibilizados e não são percebidos pela gestão municipal. Essa constatação da ausência de informações sobre as crianças na SME, nos indicava que elas poderiam estar sendo invisibilizadas no interior das escolas, das salas de

aula, incorrendo na ampliação dos desafios para os professores e equipes pedagógicas em considera-las nas práticas educativas.

Também, percebemos que as escolas e os profissionais que atendem crianças imigrantes possuem pouco conhecimento sobre a temática e não receberam subsídios suficientes para atender esses sujeitos. Os dados analisados apontam que há necessidade de os cursos de formação inicial e continuada tratem da educação inclusiva e diversidade apontando como essa compreensão pode facilitar a elaboração de propostas pautadas na interculturalidade. Essa estratégia pode possibilitar que futuros professores tenham mais elementos para trabalhar com a diversidade e, dentro dela, para receber um aluno imigrante.

É importante refletir sobre a educação organizada em uma perspectiva intercultural, que apresenta a necessidade de assumir um conjunto de estratégias baseadas em discussões e reflexões que expressem a diversidade cultural e os diferentes modo de viver. Percebe-se, também, que há escassez de discussões e reflexões sobre as crianças imigrantes nas formações iniciais e continuadas que podem acarretar dificuldades no atendimento desenvolvido com elas.

Uma sociedade é formada por indivíduos dotados de particularidades e diferenças, com seus sonhos, necessidades e intenções. E a escola precisa reconhecer as demandas específicas e individuais, proporcionando um trabalho que possibilite a valorização da diversidade.

A análise dos dados evidenciou que a comunicação e as interações com a língua aparecem como um dos maiores desafios no trabalho com crianças imigrantes nos espaços educativos. Mas, para além disso, os desafios também se encontram na ausência de acompanhamento pedagógico e na escassez de formação, na invisibilidade desses sujeitos nas escolas e na rede municipal de educação, acarretando práticas educativas homogeneizadoras e limitadoras das expressões culturais.

Diante deste cenário, destacamos que as práticas pedagógicas que fundamentam uma proposta mais inclusiva e intercultural, passa necessariamente, por uma formação inicial e continuada que atente para questões das diversidades que permeiam os espaços educativos. Outra possibilidade se refere ao movimento de reconhecimento da escola como um espaço multicultural para, a partir disso, conseguir estabelecer coletivamente práticas interculturais.

Compreendemos que os futuros professores encontrarão, cada vez mais, diversidade nas escolas e nas salas de aula. Desta forma, é necessário que compreenda seu papel no trabalho com as diferenças, assumindo uma postura integradora e inclusiva, que reconheça e valorize as diferenças e conheçam as crianças nas suas dimensões histórias, culturais e subjetivas.

Tudo isso requer uma relação de escuta e diálogo entre escola, família, comunidade, instituições que trabalham com a garantia de direitos, subsidiando um trabalho articulado na acolhida à diversidade de maneira respeitosa e responsável.

Compreende-se que o estudo realizado ainda aponta que há muito o que estudar e aprofundar a respeito dessa temática. As análises da pesquisa confirmam que há dificuldades apresentadas pelos profissionais que precisam ser discutidas para que as práticas possam ser repensadas. Defendemos, que é de suma importância considerar o tema da multiculturalidade e da interculturalidade nas discussões dos cursos de formação inicial e na formação continuada de professores, visto que a realidade aqui apresentada está presente em um número considerável de espaços educativos do município.

Finalizamos nosso trabalho, trazendo uma imagem que destaca que migrar é um direito humano, direito esse, que deve ser respeitado.

Figura 5- Migrar é um direito humano



Fonte: Retirada da rede.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Migrações, refúgio e apatridia**: guia para comunicadores. 1. ed. 2019 Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAScolor_FINAL.pdf>. Acesso em: fev. 2020.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARAÚJO, M. R. **As crianças, todas as crianças**. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BEZERRA, B. C. **Distantes do berço**: impactos psicológicos da imigração na infância. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-162, ago. 2002.
- CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- CANDAU, V. M. F. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.
- CARDOSO, C. M. **Educação multicultural**. Lisboa: Texto Editora, 1996.
- CAVALCANTI, L. *et al.* Resumo Executivo. **Imigração e Refúgio no Brasil**. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Labora. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CIERCO, T. Esclarecendo conceitos: refugiados, asilados políticos, imigrantes ilegais. In: WOISCHNIK, J.; THEMOTEO, R. J. **Fluxos migratórios e refugiados na atualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017. p. 11-24.

COSTA, G. S. Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades. **Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, v. 20, n. 38, p. 141-162, jan./jun. 2012.

COSTA, M. M. M.; REUSCH, P. T. Migrações internacionais (soberania, direitos humanos e cidadania). **Passagens – Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, v. 8, n. 2, p. 275-292, maio/ago. 2016.

DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

DANTAS, S. D. *et al.* Identidade, migração e suas dimensões psicossociais. **Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, v. 18, n. 34, p. 45-60, jan./jun. 2010.

FARIAS, I. R.; SANTOS, A. F.; SILVA, E. B. da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, F. *et al* (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 39-48. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FELDMANN, M. **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCO, M. E. W. **Compreendendo a infância**: como condição de criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FRANCO, A. **Práticas multiculturais na educação pré-escolar/um estudo de caso**. Faro: Universidade do Algarve, 2006.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jul. 2008.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAJZER, D. E. **Crianças refugiadas**: um olhar para a infância e seus direitos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

JUBILUT, L. L. APOLINÁRIO, S. M. O. S. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. **Revista Direito GV**, v. 6, n. 1, 2010, p. 275- 294.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

KRAMER, S; LEITE, M. L. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. p. 1–25, 2015. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

MACHADO, L. M. **As crianças refugiadas e seu direito fundamental à educação**. 2017. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Direito Internacional Público e Privado e Direito da Integração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2017.

MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, [S. l.], v. 18, n. 38, p. 81 –

142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: out. 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTUSCELLI, P. N. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. In: **REMHU**. Brasília, ano XXI, n.42, 2014, p.281-285.

MARINUCCI, M.; MILESI, R. **Migrações internacionais contemporâneas**. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/pur/files/2011/04/MIGRA%C3%87%C3%83O-NO-MUNDO.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

MILESI, R. **Refugiados e migrações forçadas**: uma reflexão aos 20 anos da declaração de Cartagena. 2018. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?Team=%7BC728A416-5AA7-476D-B239CC89FFB36301%7D>>. Acesso em: dez. 2019.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

OIM. **Informe sobre las migraciones en el mundo 2020**. Capítulo 8: Los niños y la migración insegura. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es_ch_8.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

OLIVEIRA, C.; KÖHLER, N. S. A insuficiência do sistema de proteção destinado às crianças migrantes e refugiadas diante da dupla vulnerabilidade que as acomete. In: XVI SEMINÁRIO INTERNACIONAL: DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 16., Santa Cruz do Sul. **Anais [...]** Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PEROZA, M. A. R. **A infância no contexto prisional**: pressupostos para processos educativos que respeitem o desenvolvimento da criança e sua dignidade humana. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 72-89.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: Coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo; Cortez, 2011.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. D. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-54.

RIFIOTIS, F. C. Tecnologias de governo e migração internacional: pistas para pensar as experiências das crianças em situação de refúgio no Brasil. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 257-267, jan. 2018.

RODRIGUES, P. **Multiculturalismo**: a diversidade cultural na escola. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Professores de 1º Ciclo) – Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Convivendo com diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 71-78.

SANTOS, A. V. dos. Alemanha perdida? Escolarização de crianças em colônias de imigrantes alemães no sul do Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 841-874, set./dez. 2013.

SAVELI, E. L; SAMWAYS, A. M. A educação da Infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 107-136.

SEYFERTH, G. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 1990.

SILVA, C. A. S. da. **A política brasileira para refugiados (1998-2012)**. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005.

SUYEYASSU, S. P. **Currículo e interculturalidade**: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo. 2019. 202. f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TEIXEIRA, M. C. **“Mas podia ter coentro”**: crianças migrantes e trajetórias que se encontram. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

APÊNDICE A: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

- 1.** Qual a sua função na escola:
- 2.** Dados pessoais / Nome ou apelido:
 - a)** Formação:
 - b)** Instituição que se formou:
 - c)** Idade
 - d)** Tempo de atuação na educação
- 3.** Para você, quais as principais características que definem as crianças, de modo geral?
- 4.** E quais características você percebe nas crianças imigrantes/refugiadas que as diferencia das demais?
- 5.** Você já teve contato com a família da criança estrangeira a quem atende? Se sim, o que você percebeu nestes familiares?
- 6.** No decorrer da sua formação, você recebeu subsídio ou orientações para o trabalho com imigrantes e refugiados, que contribuísse para a sua prática?
- 7.** Para você, quais os desafios enfrentados ao receber uma criança imigrante/refugiada na escola/sala de aula?
- 8.** Quais suas estratégias pedagógicas para se comunicar e mediar a relação com uma criança imigrante/refugiada?
- 9.** O que você considera como uma prática inovadora que tenha realizado para favorecer a aprendizagem das crianças em uma turma com criança imigrante/refugiada?
- 10.** Quando você recebeu essa criança em sua sala de aula ou na escola, quais subsídios ou formação foram oferecidos para trabalhar com esse sujeito?
- 11.** No seu ponto de vista, o que seria necessário fazer para que as crianças imigrantes/refugiadas fossem melhor acolhidas no espaço escolar do qual você faz parte?

APÊNDICE B –ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Pergunta 1: Quais as principais características que você conseguiu perceber nas crianças imigrantes? Que semelhanças e diferenças você pôde perceber entre elas e as demais crianças?

Pergunta 2: Você teve oportunidade de conhecer ou estabelecer algum contato ou relação com a família das crianças imigrantes? Como foi esse contato?

Pergunta 3: A SME ofereceu alguma formação continuada ou suporte quando a instituição recebeu essa criança? (Se sim, qual (is) formação (ões) você recebeu, que tipo de suporte? Se não, o que você acha que seria necessário para favorecer um melhor desenvolvimento do trabalho?

Pergunta 4: No desenvolvimento do trabalho, quais foram os desafios enfrentados? Quais as preocupações e dificuldades você conseguiu identificar?

Pergunta 5: Quais estratégias você utilizou e percebeu que a criança se interessou? Como ele reagia diante das propostas pedagógicas? Diante das dificuldades, quais estratégias foram que utilizou para realizar o trabalho e se aproximar da criança? Quem ou o que contribuiu para a superação das dificuldades? Você compartilhou dessas dificuldades coletivamente? A SME foi contatada para ser informada sobre as situações que vivenciou? Como responderam?

Pergunta 6: Para você, o que se faz necessário para que esses sujeitos se sintam acolhidos no espaço escolar? No seu ponto de vista, o que poderia ser feito para facilitar o trabalho de professores que acolhem crianças imigrantes?