

PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

RENATA SANTOS DA SILVA

**DA (DES) ESPERANÇA À ESPERANÇA DE INSERÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA
IMIGRANTE NO NOVO LAR: O PAPEL DA ESCOLA**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - STRICTO SENSU



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

RENATA SANTOS DA SILVA

DA (DES) ESPERANÇA À ESPERANÇA DE INSERÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA
IMIGRANTE NO NOVO LAR: O PAPEL DA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andreia Mendes dos Santos

Porto Alegre
2021

Ficha Catalográfica

S586d Silva, Renata Santos da

Da (des) esperança à esperança de inserção social da
criança imigrante no novo lar : o papel da escola / Renata
Santos da Silva. – 2021.

113 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Andreia Mendes dos Santos.

1. Infâncias. 2. Crianças imigrantes. 3. Cotidiano. 4. Direitos. I.
Santos, Andreia Mendes dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

RENATA SANTOS DA SILVA

DA (DES) ESPERANÇA À ESPERANÇA DE INSERÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA
IMIGRANTE NO NOVO LAR: O PAPEL DA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: _____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Andreia Mendes dos Santos – orientadora – PUCRS

Prof.^a Dr.^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento – FEUSP

Prof.^a Dr.^a Gládis Elise P. da Silva Kaercher – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Cibele Cheron – PUCRS

Porto Alegre
2021

Dedico essa tese ao meu amado pai Luiz Carlos Rodrigues da Silva (in memoriam), como uma forma de seguir compartilhando com ele tudo de bom que acontece naminha vida. Obrigado pai, por me ajudar a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A gratidão que carrego comigo vem dos passos de minha avó Maria Gertrudes dos Santos, uma mulher negra, que em 1950, no interior do Rio Grande do Sul, já sabia que o conhecimento pode transformar a vida das pessoas. Ela trabalhou muito e conseguiu formar seus três filhos na universidade. Hoje, aos 97 anos, vai presenciar sua neta receber o título de Doutora em Educação.

Como filha de uma ancestralidade potente e fruto do esforço de muitas pessoas que hoje vencem comigo, agradeço, em primeiro lugar, a minha mãe, Maria Elaine Santos da Silva, por todos os momentos de escuta, apoio e principalmente fé na minha capacidade de vencer as adversidades. Te amo, mãe!

À força, à determinação, à indignação e à capacidade de superação que aprendo a ter na vida inspirada por essas mulheres: Maria Sueli Rodrigues (in memoriam), Vera Rodrigues, Denise dos Santos e Célia Régis.

Ao meu amado pai, Luiz Carlos Rodrigues da Silva, que caminhou comigo até 2018 e deixou um legado de amor, compreensão e atitude diante das dificuldades. Ao meu querido avô Ely Rosa dos Santos (in memoriam), um homem sábio, previdente, que no nascimento de cada neto providenciou uma caderneta de poupança para quando fossem para faculdade e ao meu tio Ricardo Soares da Silva (in memoriam), exemplo de paixão pelo conhecimento.

Agradeço a presença sempre amiga e compreensiva do meu parceiro de vida Djan Costa. Tudo foi mais ameno quando você segurou na minha mão.

Meu caminho no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul também é permeado pela gratidão. Primeiramente, agradeço a minha orientadora Andreia Mendes dos Santos, pela acolhida e orientação nestes anos de mestrado e doutorado em Educação, pela escuta compreensiva e amorosa em um momento muito delicado da minha vida, entendendo que eu iria seguir o caminho do doutorado, contudo, transformada pelas situações vividas.

Meus agradecimentos também se estendem às professoras Maria Leticia Nascimento, Gládis Kaercher e Cibele Cheron, que aceitaram analisar e avaliar essa Tese.

Aos docentes no PPGEduc da PUCRS, especialmente às professoras Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Maria Helena Câmara Bastos. As grandes colaboradoras administrativas, Anahi e Tamires, agradeço todo o auxílio prestado nestes tempos de estudo. Aos monitores dos laboratórios de informática que, mesmo neste período remoto, seguiram no seu importante auxílio aos estudantes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001).

Aos meus amigos de caminhada desde os primórdios do mestrado no Programa de Pós-Graduação da PUCRS: Fábio Soares, Ana Carolina Veríssimo e Diogo Antunes. Neste encerramento, ficam as saudades dos cafés, almoços, churrascos e conversas pelo campus.

Concluo agradecendo aos estudantes com os quais exerço a docência e com quem compartilho no cotidiano os conhecimentos construídos na vida acadêmica, como bem traduz Cora Coralina: **“O saber se aprende com os mestres. A sabedoria, só com o corriqueiro da vida”**.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Paulo Freire

RESUMO

A imigração na infância é uma temática cada vez mais pertinente na sociedade contemporânea, pois, com o aumento do fluxo migratório, dentro do território sul americano, países como o Brasil passam a ser destino de famílias imigrantes da América Latina e do Caribe. Neste fluxo migratório, chegam famílias e crianças na esperança de um futuro com uma vida mais digna no novo lar. Esta tese tem origem em uma pesquisa realizada na cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, localizado no sul do Brasil. A pesquisa teve como objetivo analisar como crianças imigrantes de uma comunidade escolar vivenciam no cotidiano do novo lar os direitos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança. Para atingir esse objetivo, o caminho metodológico foi desenvolvido através de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, na qual a Cartografia foi utilizada como procedimento de coleta de informações. Os dados foram coletados entre abril de 2020 e janeiro de 2021, por meio de entrevista com professores, observações assistemáticas e questionário, conforme a possibilidade de ida ao campo durante a pandemia de COVID-19. As informações foram analisadas segundo a Análise de Conteúdo categorial, conforme os pressupostos de Laurence Bardin. As categorias que emergiram do campo foram denominadas *(Des)esperança e situações de privações de direitos vividos pelas crianças imigrantes no novo lar* e *A criança imigrante no cotidiano escolar*. Tais categorias englobam as questões verificadas no campo e demonstram que crianças imigrantes vivenciam no cotidiano do novo lar privação de direitos presentes na Convenção dos Direitos da Criança. A primeira categoria aponta que as crianças imigrantes não encontram nas políticas públicas do governo a assistência necessária para o pleno desenvolvimento. A segunda categoria, que trata da criança imigrante no cotidiano escolar, demonstra que a inexistência de políticas orientadoras e normatizadoras por parte da instituição mantenedora da rede de ensino dificulta o acesso dos alunos imigrantes e pode gerar equívocos em manejos pedagógicos. Foi possível concluir que, na escola, situações de racismo e xenofobia se somam à invisibilidade social da criança imigrante, demonstrando a ineficiência das políticas educacionais que propõem o direito de educação para todos.

Palavras-chave: Infâncias; Crianças imigrantes; Cotidiano; Direitos.

ABSTRACT

Immigration in childhood is a more and more pertinent theme in the contemporary society and because of the increase of the migratory flow in the South American territory, countries like Brazil are becoming destinations of immigrant families from Latin America and the Caribbean. In this migratory flow, families and children arrive with the hope of having a best future with a more dignified life in their new home. This thesis has its origin in a research carried out in the city of Porto Alegre, capital of the state of Rio Grande do Sul, located in southern part of Brazil. The research has aimed to analyze how immigrant children from a school community experience the rights present in the Convention about the Rights of the Child while they are living in their new home. To achieve this goal, the methodological path was developed through a qualitative exploratory approach, where the Cartography was used as a procedure for collecting information. It was collected from April 2020 to January 2021. It was done through interviews with teachers, unsystematic observations and a questionnaire. Everything has been conducted according to the possibility of going to the field during the COVID-19 pandemic. The information was analyzed according to Content Analysis Categorical and following the presuppositions of Laurence Bardin. The categories that emerged from the field were called *Hope (lessness)*, *Situations of Deprivation of Rights Experienced by Immigrant Children in their New Home*, and *The Immigrant Child in their Routine of the School Life*. These categories encompass the issues verified in the field and demonstrate that immigrant children experience, in the daily life of their new home, deprivation of the rights present in the Convention about the Rights of the Child. The first category points out that immigrant children do not find the necessary assistance for their full development in the government public policies. The second category, which deals with immigrant children in everyday school life, demonstrates that the inexistence of guiding and standardizing policies in the institution that maintains the education system, turn very difficult the access to it of immigrant students and can generate misunderstandings in the pedagogical management. It was possible to conclude that, at school, situations of racism and xenophobia are added to the social invisibility of the immigrant child, demonstrating the inefficiency of the educational policies that propose the right to education for all.

Key Words: Childhood; Immigrant Children.; Daily Routine; Rights.

RESUMEN

La inmigración infantil es un tema cada vez más relevante en la sociedad contemporánea, ya que, con el aumento del flujo de migrantes dentro del territorio sudamericano, países como Brasil se convierten en el destino de familias inmigrantes de América Latina y el Caribe. En este flujo migratorio llegan las familias y niños con la esperanza de un futuro con una más dignidad en el nuevo hogar. Esta tesis se origina de una investigación realizada en la ciudad de Porto Alegre, capital del estado de Rio Grande do Sul, ubicado en el sur de Brasil. La investigación tuvo como objetivo analizar cómo los niños inmigrantes de una comunidad escolar experimentan en la vida cotidiana del nuevo hogar, los derechos presentes en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Para lograr este objetivo, el camino metodológico desarrollado siguió un enfoque exploratorio cualitativo, donde se utilizó la Cartografía como procedimiento de recolección de información. La información fue recogida entre abril de 2020 y enero de 2021, a través de entrevistas con docentes, observaciones no sistemáticas y cuestionarios, según la posibilidad de acudir al campo durante la pandemia de COVID-19. La información fue analizada de acuerdo con el Análisis de Contenido de Categoría según los apuntes teóricos de Laurence Bardin. Las categorías que surgieron del trabajo de campo fueron asignadas como *(Des)esperanza y situaciones de privación de derechos vividas por los niños inmigrantes en el nuevo hogar* y *El niño inmigrante en la rutina escolar*. Estas categorías abarcan las cuestiones que se encuentran en el campo observado y demuestran que los niños inmigrantes experimentan en la vida cotidiana la privación de los derechos en el nuevo hogar, presentes en la Convención sobre los Derechos de los Niños. La primera categoría señala que los niños inmigrantes no encuentran en las políticas públicas gubernamentales la asistencia necesaria para el pleno desarrollo. La segunda categoría, que trata de los niños inmigrantes en la vida cotidiana escolar, demuestra que la falta de políticas que guíen y hagan las normas por la institución de mantenimiento de la red educativa, dificulta el acceso de los estudiantes inmigrantes y puede generar malentendidos en la gestión pedagógica. Se pudo concluir que en la escuela las situaciones de racismo y xenofobia se suman a la invisibilidad social de los niños inmigrantes, lo que demuestra la ineficiencia de las políticas educativas que proponen el derecho a la educación para todos.

Palabras-Clave: Infancias; Niños inmigrantes; Cotidiano; Derechos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Top 20 países anfitriões de migrantes internacionais com menos de 18 anos de idade, em 2015 (em milhões)	30
Figura 2 – Impactos da pandemia na Educação.....	47
Figura 3 – Dados sociodemográficos de Porto Alegre	54
Figura 4 – Mapa de Porto Alegre com Regiões de Gestão de Planejamento	55
Figura 5 – Ilustração de um Rizoma.....	59
Figura 6 – Linha de tempo da pesquisa	65
Figura 7 – Categorias Emergentes e sua relação com a privação dos Direitos da Criança	86
Figura 8 – A criança imigrante no cotidiano escolar	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
COMIRAT/RS	Comitê de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas do Estado do Rio Grande do Sul
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
DUDC	Declaração Universal dos Direitos da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
SIPESQ	Sistema de Pesquisa da PUCRS
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TALE	Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA OLHAR A MIGRAÇÃO NA INFÂNCIA	19
2.1	OS ESTUDOS DA INFÂNCIA E O PARADIGMA CRÍTICO.....	21
2.2	DO PARADIGMA CRÍTICO AOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS	24
2.3	AS CRIANÇAS IMIGRANTES COMO SUJEITO DE DIREITOS	29
3	O COTIDIANO COMO UM CAMPO EPISTEMOLÓGICO	41
3.1	O COTIDIANO COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM.....	44
3.2	O COTIDIANO E A PANDEMIA DE COVID-19	46
4	METODOLOGIA	52
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	53
4.2	OS LOCAIS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
4.3	QUESTÕES ÉTICAS E OS CUIDADOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS	56
4.4	UM CAMINHO PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES: A CARTOGRAFIA	58
4.5	PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE INFORMAÇÕES NUM RIZOMA DE PESQUISA	61
4.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	63
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
5.1	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES	66
5.2	OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA NO MESÃO.....	74
5.3	QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO	85
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CONSTRUIR UMA TESE	89
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	103
	APÊNDICE B – Termo de consentimento dos professores	104
	APÊNDICE C – Termo de consentimento dos responsáveis	106
	APÊNDICE D – Questionário em francês	108
	APÊNDICE E – Questionário em espanhol	110

1 INTRODUÇÃO

A imigração, foco deste estudo, marca a história e a construção social de muitos países, inclusive o Brasil. Desde a descoberta de novos mundos, por meio da navegação, a colonização instaurou a apropriação territorial e a utilização dos recursos naturais e mão de obra dos países colonizados, gerando um empobrecimento econômico destes contextos. As consequências do processo colonial são especialmente agudas em países do continente africano e do centro-sul do continente americano. Com base na localização histórica das premissas da imigração como fenômeno, esta pesquisa considera que as migrações contemporâneas também se caracterizam como consequências sociais e econômicas herdadas dos processos de colonização, principalmente em países caracterizados pela lógica colonial como “subdesenvolvidos”.

Para produzir os bens materiais que suas sociedades precisavam, os países da América do Norte e da Europa mantiveram durante muito tempo um sistema de produção lucrativo em países colônias, como o Haiti e a Venezuela, por exemplo. Este sistema de produção de bens materiais do início do século XIX desencadeou dificuldades econômicas, políticas e sociais nessas colônias.

As profundas desigualdades que assolam os países que outrora foram colônias podem ser também relacionadas a uma herança de exploração de determinados povos sobre outros na conquista dos territórios, pois “a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista econômica e política” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 28).

Sobre esta questão, Fanon (1961) afirma que:

Devemos recusar a situação a que querem condenar-nos os países ocidentais. O colonialismo e o imperialismo não saldarão as suas contas conosco quando retirarem dos nossos territórios as suas bandeiras e as suas forças policiais. Durante séculos, os capitalistas se comportaram no mundo subdesenvolvido como verdadeiros criminosos de guerra. As deportações, os massacres, o trabalho forçado, a escravidão, foram os principais meios utilizados pelo capitalismo para aumentar as suas reservas em ouro e em diamantes, as suas riquezas e para estabelecer o seu poder. (FANON, 1961, p. 97).

Neste sentido, a lógica e o legado do colonialismo podem continuar atuando nos países colônias através de novas técnicas de dominação, que seguem explorando os países como meio de produção, sem que estes possam se beneficiar de maneira igualitária dos lucros ali gerados. As dificuldades econômicas, políticas e sociais que originam os processos migratórios, em

especial na América do Sul e no Caribe, também são consequências dos processos de dominação dos territórios.

Na era globalizada, os avanços tecnológicos tornaram o planeta um território em rede, que se conecta simultaneamente. Porém, no que tange a condições dignas de vida, exercício dos direitos civis e dos direitos sociais, Santos (2000, p. 81) salienta que “cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território”.

Dito de outra forma, o que se entende é que a hegemonia econômica dos países europeus e norte-americanos, historicamente colonizadores, dita as regras e domina, pelo menos economicamente, o território de países pobres colonizados como, por exemplo, os países do continente africano e sul-americano. “Tais países entram no jogo da globalização em posição subalterna e há desigualdades sociais que são em primeiro lugar desigualdades territoriais” (SANTOS, 2002, p. 28).

No contexto contemporâneo, um exemplo da frágil situação econômica de alguns países pode ser observado através da dinâmica na busca por recursos, por meio de empréstimos ofertados via agências internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OIT). Nestes empréstimos, as condições impostas para o pagamento reduzem a autonomia dos países sobre seus recursos.

Em algumas situações a condição para o empréstimo requer cortes em áreas como educação e saúde, na justificativa de que somente cortando esses “gastos” os países poderão arcar com os prazos e juros estabelecidos. Deste modo, as decisões do Estado são em parte conduzidas por decisões de grandes corporações internacionais de outros Estados economicamente fortes e historicamente colonizadores. Os países-colônias¹ continuam a ser fonte de recursos, e o acesso da população pobre à saúde, à educação e ao trabalho digno pode ficar restrito. Essa realidade figura entre os países denominados pelos Estudos Pós-Coloniais como parte do Sul-Global² (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016; BAENINGER *et al.*, 2018).

¹ O uso do termo países-colônias aqui remete a uma herança histórica.

² “Sul global é um termo utilizado em estudos pós-coloniais e transnacionais que pode referir-se tanto ao terceiro mundo como ao conjunto de países em desenvolvimento. Também pode incluir as regiões mais pobres (em geral ao sul) de países ricos (do norte). O sul global é um termo que estende o conceito de país em via de desenvolvimento. Habitualmente refere-se a todos aqueles países que têm uma história interconectada colonialismo, neocolonialismo e uma estrutura social e econômica com grandes desigualdades em padrões de vida, esperança de vida ou acesso a recursos”. (SUL GLOBAL, 2020). Caixeta (2014) complementa o conceito, afirmando que “não se pode ignorar a questão da heterogeneidade existente entre os países que compõem este Sul. Brasil, Rússia, China, África do Sul e Índia, membros dos BRICS e com status de países emergentes, ocupam

No século XXI, o Sul-Global não apresenta somente um fluxo externo de migração, ou seja, não só tem pessoas saindo dos limites nacionais que o compõem, visão calcada na perspectiva do Norte-Global³; é preciso enfatizar que sua posição geopolítica traz novos contornos aos fluxos de migrantes. Estes contornos foram e ainda são motivados pela ampliação de oportunidades de trabalho na última década em alguns países do Sul, em especial países Latino-Americanos e pelas políticas restritivas à imigrantes impostas pelos países do Norte-Global (BAENINGER *et al.*, 2018, p. 21).

Em 2016 as Nações Unidas aprovaram a Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados. Essa declaração marca a construção de um Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, no intuito internacional de elaborar uma resposta para a crise migratória. Em 2018 o texto foi oficialmente reconhecido, enquanto acordo intergovernamental, não assinado por Estados Unidos, Itália, Austrália, Suíça, Israel, Hungria, Chile, República Dominicana e Polônia. O Brasil, com a presidência de Jair Bolsonaro, se retirou do pacto em 2019.

São muitos os aspectos que precisam ser considerados quando pensamos nas migrações Sul-Sul, em especial sobre os processos migratórios dentro da América Latina e do Caribe, questão balizadora deste estudo. Segundo o Observatório da ACP das Migrações (2012), cerca de 200 milhões de migrantes internacionais estão a deslocar-se ao longo das linhas dos corredores de migração Sul-Sul. Visto a densidade demográfica deste fluxo migratório, se faz indispensável que os países latino-americanos considerem em suas políticas públicas a diversidade implícita à população imigrante.

É pertinente também uma atuação deliberativa nos contextos de governança, posicionando suas ações e encaminhamentos de acordo com a diversidade da população migrante. Esta atuação deliberativa, por vezes, pode ser contrária ao perfil político de atuação dos diferentes países dentro da governança internacional, pois as ações no âmbito internacional possuem uma característica homogeneizadora e burocrática de procedimentos em relação às políticas de proteção e cuidado infantil.

Um estudo sobre as Visões do Contexto Migratório (BAENINGER *et al.*, 2018), aponta que as crianças são um grupo vulnerável e, nesta situação, paira sobre elas uma série de

posições de superioridade em relação a países como Guiné Bissau e Haiti, também pertencentes ao Sul e ao grupo de países em desenvolvimento”.

³ “Norte global é um termo utilizado em estudos pós-coloniais, transnacionais e altermundialistas que pode referir-se tanto ao primeiro mundo como ao conjunto de países desenvolvidos. Em general, caracteriza-se por reunir a países ricos economicamente, que têm acesso a tecnologias avançadas, com sistemas políticos estáveis e uma alta esperança de vida. No entanto, o conjunto destes países costuma ser dependente da importação de materiais, energia e capital humano procedentes do sul global”. (NORTE GLOBAL, 2020).

circunstâncias que não derivam da sua vontade, ainda que exijam de suas capacidades de agência. Nesse contexto a presente tese de doutorado localiza-se na relação entre as infâncias e os processos migratórios, com foco nas crianças venezuelanas e haitianas que migram para o Brasil, neste fluxo migratório Sul-Sul.

A pesquisa que dá origem a tese que aqui se apresenta nasceu da experiência de uma servidora pública que, com a chegada de crianças imigrantes ao seu cotidiano, conhece uma nova perspectiva da infância, que necessita ser aprendida e observada com atenção, visando estratégias de acolhimento focadas na garantia de direitos. O início desta aprendizagem e análise motivadora começaram a ser construídas no cotidiano da escola pública, local onde exerço uma das minhas atividades profissionais.

No ano de 2014, exercia atividades docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal da periferia de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Naquele ano, matriculou-se um aluno de nacionalidade haitiana nas turmas em que eu ministrava aulas. Esse aluno era diferente dos outros, ele trazia uma cultura de escola que remetia à memória de ensino de seu país. Essa memória refletia em uma postura de escolarização diversa dos contextos por mim conhecidos.

Sua inserção na escola ocorreu pelas totalidades iniciais da EJA, turmas de alfabetização, pois havia uma escolarização pregressa com excelente base de conhecimentos. O aluno, quando estava no Haiti, cursava o equivalente ao Ensino Médio no sistema de ensino brasileiro e, portanto, dominava noções de ciências, matemática, língua inglesa e artes. Seu principal objetivo no EJA, era aprender a língua portuguesa e buscar a certificação escolar para ingressar no Ensino Superior. A busca desse aluno pela escola e pelo que ela poderia contribuir na realização dos seus desejos era algo encantador e, conseqüentemente, motivador para minha prática docente.

É preciso pontuar que, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, percebemos em muitas histórias de vida a escola como marco de um recomeço, mas a situação desse aluno haitiano tinha ainda outro aspecto especial: a perseverança desse “estranho no ninho”, que chegou falando “outra língua”. Conhecer sua trajetória foi um aprendizado para mim e me apontou uma nova perspectiva social e educacional: a inserção de alunos imigrantes no sistema educacional brasileiro. Atualmente, o exercício da docência com alunos imigrantes tornou-se o cotidiano do meu trabalho. Essa lida diária me coloca atenta ao movimento global dos processos migratórios, considerando a ideia de que a escola é uma “vitrine” do que acontece na sociedade em uma escala global.

Nesse movimento constante que é o magistério, por meandros institucionais, em 2016 fui levada a exercer a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais da educação básica, ocasião em que, dentre muitas situações reflexivas que a docência com crianças nos põe, pude verificar que a sociedade ainda carece de muito entendimento sobre a diversidade das infâncias. A propósito disso, eis que ingressa na turma de 1º ano uma aluna de 6 anos, natural do Haiti e que não falava nenhuma palavra em português. A surpresa foi geral, por minha parte e por parte dos alunos, afinal a “coleguinha” nova não falava a “nossa língua”.

Busquei nas minhas memórias docentes maneiras de me aproximar e entender os desejos e as necessidades da menina, até que chegou a hora da pracinha. Assim, pouco a pouco comecei a entender que o desejo da menina era brincar, fazer o lanche, correr, mexer na terra, usar os materiais de aula, enfim, ser criança. Ao final da tarde, com a chegada da mãe, observei um franzir de testa juntamente com uma batida de braços ao corpo, que demonstravam o descontentamento com o fim das atividades escolares.

Novamente, o exercício da docência mostrou-me que mais do que a técnica profissional, útil em todas as horas, essa menina precisava de uma atitude da pessoa que constitui a professora Renata, em entender que ali estava uma criança e uma infância marcada por um processo de deslocamento, em que a maior urgência era brincar, ser acolhida, fazer parte.

A partir desta experiência, conhecer o cotidiano das crianças imigrantes se tornou um desafio. Para iniciar este desafio, o caminho proposto nesta tese tem o seguinte questionamento central: de que forma crianças imigrantes têm acessado seus direitos no cotidiano do novo lar?

A situação migratória na infância pode ocasionar muitas mudanças na vida das crianças. A chegada no novo lar, os processos de adaptação e de inserção social, assim como a situação econômica da família, são aspectos importantes em uma análise que busca conhecer o seu cotidiano. Contudo, ao chegar no Brasil a criança imigrante fica sob a égide da legislação brasileira, na garantia dos seus direitos, segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC (1989).

O coletivo de crianças imigrantes que chegam ao Brasil possui identidades muito diversas e questões como gênero, raça, nacionalidade e religião podem ser pertinentes em uma análise sobre o cotidiano no novo lar. Deste modo, a presente tese busca produzir conhecimento sobre o cotidiano de crianças imigrantes, em interlocução com os Direitos da Criança propostos na CDC (1989). Para este propósito, foi desenvolvida uma pesquisa pautada no seguinte

objetivo geral: analisar o acesso de crianças imigrantes haitianas e venezuelanas aos direitos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC (1989), em contextos brasileiros.

De maneira a delimitar o tema e alcançar respostas para o objetivo geral, os objetivos específicos propostos foram:

- verificar de que forma a escola estabelece relações com os alunos imigrantes e suas famílias;
- conhecer outros serviços da Rede de Proteção à Criança, além da escola, aos quais as crianças imigrantes tiveram acesso;
- observar momentos do cotidiano das crianças imigrantes no contexto da pandemia de COVID-19.

2 UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA OLHAR A MIGRAÇÃO NA INFÂNCIA

As compreensões de criança e de infância foram construídas historicamente, variando de acordo com a cultura, mudando em cada tempo e em cada lugar. Franco (2006) sinaliza que tanto o entendimento sobre a criança quanto a ideia de infância são elaboradas a partir da visão de mundo de uma sociedade, sendo, portanto, um produto histórico e cultural.

Tais concepções, apesar de relacionadas, demarcam perspectivas diferentes sobre uma etapa do ciclo vital. Enquanto tema de pesquisa, *infância* e *criança* são conceitos amplamente estudados em áreas do conhecimento como Sociologia da Infância (CORSARO, 2011), Antropologia da Infância (COHN, 2013) e Geografia da Infância (LOPES; COSTA, 2017). O conjunto de saberes que se debruçam em discutir e definir as ideias de Criança e Infância do ponto de vista epistemológico se intitula Estudos da Infância (SARMENTO, 2015).

Este campo de estudo se estabelece na premissa que “não é a existência de uma teoria única e própria, a definição de uma autonomia epistemológica face aos saberes disciplinares [...], mas uma mobilização de saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância” (SARMENTO, 2015, p. 33). Verificam-se algumas divergências quanto à conceituação do campo, que reverberam na inscrição das variadas designações dentro da literatura que tratam cientificamente dos temas citados: *Children Studies*, *Childhood Studies*, *Social Childhood Studies*.

As concepções de criança e infância construídas ao longo da história da Humanidade e nas sociedades ocidentais possuem influência das concepções eurocêtricas, heteronormativas, patriarcais e cristãs (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Tendo a igreja uma função reguladora das relações sociais, Lustig *et al.* (2014) referem que, no século XVII, foi preocupação da instituição normatizar o trato com as crianças dentro dos princípios morais cristãos, associados aos cuidados de saúde e higiene. Com o passar dos anos, tais cuidados foram incorporados ao ambiente familiar e seguiram validados pelas descobertas científicas, que propiciaram, ao longo do século, a diminuição da mortalidade infantil nas classes economicamente privilegiadas.

Sobre a concepção de criança na contemporaneidade, James (2009, p. 33) afirma que “mesmo as crianças tendo um padrão de desenvolvimento biológico comum, argumenta-se que elas não podem mais ser percebidas simplesmente como crianças, ao contrário, elas devem ser vistas como crianças vivendo em lugares e tempos específicos”. Dessa forma, a maneira como ocorre a mediação social, ou a maneira como a sociedade lida com as crianças, definirá suas possibilidades de experiência da Infância.

Sobre a experiência da infância, a preocupação com a gestão do cuidado, originada no século XVII, produz uma mediação social, na qual a educação e o comportamento passam a ser motivo de atenção familiar. A família e os laços de sangue são valorizados, a imagem da infância como angelical e inocente passa a ser associada ao Divino e, portanto, deve ser conduzida dentro do contexto de moralização cristão, objetivando que, no futuro, estas infâncias se tornem adultos cristãos, que aprenderam as normas regulatórias da sociedade.

Dessa forma, “a ideia de infância deixa de ser um fato natural no processo de desenvolvimento e se configura numa concepção socialmente construída, de um ser dependente e incompleto, o que justificaria a sua desigualdade social, a sua marginalidade e o poder abusivo dos adultos” (SODRÉ, 2002, p. 66). A experiência da infância como momento de vida da criança foi sendo incorporada aos poucos no cotidiano de cuidado, dentro dos contextos sociais. Entretanto, essa experiência não é linear dentro do contingente infantil.

No século XVIII, a organização social de grande parte dos países tornou-se urbano-industrial e, com o predomínio do capitalismo, a vida das famílias sofreu modificações radicais. O trabalho, que na maioria das vezes envolvia toda a família, foi substituído pela maquinaria, pela fragmentação das relações sociais, pela expansão do individualismo e pelo fim das tradições,⁴ numa aceitação acrítica das novas relações sociais (ENGUIITA, 1989 *apud* SODRÉ, 2002). Tais transformações impactaram substancialmente os lugares e relações entre homens e mulheres, mulheres e crianças, homens e crianças. Isto estabeleceu uma nova perspectiva social sobre a criança e as experiências da infância.

Enquanto nas classes mais abastadas se reforçava a noção de cuidado, havia um entendimento de que as crianças eram seres frágeis que precisavam de educação e do controle adulto. As crianças oriundas das classes pobres vivenciavam outros dilemas, visto que seus pais eram o proletariado que buscava a sobrevivência diária nas fábricas ou em outros postos de trabalho nos centros urbanos. Para estas crianças, havia a necessidade de trabalhar ou, no caso de não haver tal necessidade, o questionamento sobre quem seriam os responsáveis por gerenciar sua educação e seus cuidados. De fato, “para que o capitalismo pudesse seguir seu progresso em direção à industrialização e ao trabalho assalariado, foi necessária uma redefinição constante do papel da família, principalmente as mais pobres, adaptando-se a sociedade industrial” (BELLONI, 2009, p.114.)

⁴ Com isto os/as autoras/es querem dizer que tudo que era moderno, na grande maioria das vezes, estava a serviço dos meios de produção.

Deste modo, nas situações de impossibilidade de as famílias gerirem o cuidado de suas crianças, estas tornavam-se um problema social, dando origem a iniciativas como o asilo de órfãos, ou seja, lugares onde as crianças tidas como “desvalidas” deveriam ser educadas. Nos séculos XVII e XVIII, o conceito de infância marcou as crianças como dependentes da educação e da moralização dos adultos. Analogamente, as crianças oriundas das classes populares necessitavam ser “colocadas em instituições educacionais para aprender a lidar com os meios de produção” (SODRÉ, 2002, p. 67). Para esse intento, nos séculos XIX, XX e XXI, a escola foi sendo um recurso fundamental e continua sendo nos dias atuais. Isto é, a modernidade postulou a escola e a família como espaços adequados para as crianças.

No século XIX, emerge o interesse científico por esse grupo, em meio às mudanças do mundo moderno, marcado pelo positivismo, pelo cientificismo e por práticas colonialistas aliadas à industrialização e urbanização. Este acontecimento auxiliava na difusão mundial de uma determinada forma de compreender a infância e o papel das crianças na sociedade. A “gestão da infância”, nesse entendimento, tornava a criança uma instância do Outro, tal qual foram considerados pelos povos diferentes dos europeus. Uma ideia de Outro selvagem que precisava ser civilizado, para se tornar competente para vida em sociedade.

Somente no final do século XX que os estudos sociológicos chegaram a um novo patamar, descobrindo a infância como categoria e objeto de estudo pleno e relevante, passando a considerar novos paradigmas de compreensão desses fatos sociais, a partir do questionamento das oposições e dicotomias da modernidade e dos conceitos clássicos de socialização. (BELLONI, 2009, p. 122).

No século XX, emergem das diversas ciências – Psicologia, Sociologia, Geografia, Antropologia – novas percepções sobre as crianças e suas infâncias. Estas se inserem na busca de novas referências para compreender, pesquisar, visibilizar e cuidar dos pequenos, considerando os seus contextos sociais e principalmente seus contextos culturais.

2.1 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA E O PARADIGMA CRÍTICO

Segundo Müller e Nascimento (2014), durante a década de 1990, foram estabelecidos novos campos de estudo da infância para além da Psicologia e da própria Educação. Tal aspecto colaborou para outras interpretações sobre as relações sociais entre adultos e crianças e/ou entre os grupos de pares infantis, ampliando a compreensão dos processos pelos quais as crianças se apropriam dos mundos sociais que vivem.

Dentre estas interpretações estão as de Alan Prout e Alisson James (1997), que defendem a proposição de um novo paradigma para os Estudos da Infância. Conforme Müller e Nascimento (2014), este paradigma se centra na ideia de que as crianças “são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, da vida de todos ao seu redor, na sociedade em que elas vivem” (MÜLLER; NASCIMENTO, 2014, p. 12).

Esta nova abordagem dos Estudos da Infância questiona conceitos historicamente construídos e propõem algumas considerações fundamentais para estas mudanças:

- 1) A infância é entendida como uma construção social. Como tal, indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal de grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades.
- 2) A infância é uma variável da análise social. Não se pode inteiramente isolada de outras variáveis tais como classe, gênero, etnia. Estudos empíricos comparados revelam uma variedade de infâncias e não uma infância como fenômeno simples e universal.
- 3) As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser objeto de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
- 4) Crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, da vida dos que as rodeiam e das sociedades que vivem. Crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
- 5) A etnografia é uma metodologia particularmente adequada para os estudos da infância. Ela permite das às crianças mais voz e uma participação direta na produção de dados do que é usualmente possível com os métodos de pesquisa convencionais (experimentais e surveys).
- 6) A infância é um fenômeno em relação ao qual a dupla hermenêutica das ciências sociais (teoria/ prática- Giddens) está dramaticamente presente. Isso significa que proclamar um novo paradigma de sociologia da infância implica engajar-se no processo de reconstrução da infância real na sociedade (JAMES; PROUT, 1997, p. 8 *apud* SARMENTO, 2008, p. 9).

Este novo paradigma possibilitou compreender a Infância como socialmente construída e as crianças enquanto atores sociais que, de acordo com as competências relativas à sua maturidade física e emocional, têm visões próprias sobre o mundo. Conceber as crianças como seres capazes de agência social significa considerar e respeitar sua capacidade de autonomia, mesmo que elas partam de visões e experiências distintas dos adultos.

James e James (2008) salientam que o aspecto principal do surgimento de novos paradigmas é o reconhecimento de que a “infância” é uma categoria social comum a todas as crianças, mas ao mesmo tempo, fragmentada pela diversidade dos modos e estilos de vida de cada uma, em função do seu contexto sociocultural. Essa concepção passa por desconstruir a noção tradicional de desenvolvimento infantil, centrada em entendimentos colonialistas, eurocêntricos, patriarcais, racistas e heteronormativos. Os impactos desta noção se

direcionaram principalmente aos povos originários e populações em situações de vulnerabilidades e de violações múltiplas de direitos.

Dando ênfase a essa diversidade de infâncias, impactadas por condições sociais como gênero, etnia, nacionalidade, cultura e religião, alguns pesquisadores do campo dos Estudos da Infância fundamentam suas pesquisas dentro do Paradigma Crítico (LIEBEL, 2017, MARCHI; SARMENTO, 2017), o qual atenta para processos de opressão social na infância e pauta análises que consideram o ponto de vista das crianças sobre tais processos.

O Paradigma Crítico nos Estudos da Infância possibilita considerar neste campo de interesse que os contextos sociais e a norma ocidental de infância não são os únicos modelos culturais estruturantes do que sejam crianças e infâncias. Existem possibilidades diversas de organização familiar, de circulação das crianças, maternidade, gestão do cuidado e demais questões que circundam o cotidiano infantil. Assim, partem do pressuposto de que o conceito de infância não é universal, mas histórica e culturalmente localizado” (JAMES, 2009, p. 32).

Uma análise a partir de referencial teórico do Paradigma Crítico, pode ser oportuna em contextos nos quais a exclusão social e as desigualdades, dificultam o acesso das crianças ao seu direito à cidadania. Como assinala Sarmento (2015), tais estudos reivindicam a opinião das crianças no trabalho analítico sobre as desigualdades, considerando essa análise não complementar ou adjacente à racionalização da vida social, mas dela parte integrante.

De acordo com Sarmento, cinco eixos estruturam o Paradigma Crítico:

o debate sobre a normatividade da infância, a questão das desigualdades sociais, o desafio dos estudos pós-coloniais e o cosmopolitismo infantil, a promoção da cidadania infantil e a intervenção social com crianças e as metodologias de pesquisa com crianças. (SARMENTO, 2015, p. 40)

Em vista disso, considerar o Paradigma Crítico para o debate sobre crianças e suas infâncias na América Latina e no Caribe se faz pertinente, não só pelas características econômicas das regiões, mas também por suas historicidades e amplitude de culturas. Estes estudos possuem uma intencionalidade política e propõem uma investigação participativa, dialogando com Estudos Feministas e Pós-Coloniais (MARCHI, 1994; FINCO; GOBBI; FARIA, 2015). Assim, os estudos inscritos nesse paradigma, podem contribuir para aplacar sistemas opressores das infâncias.

2.2 DO PARADIGMA CRÍTICO AOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Autores como Jenks (2002), Nieuwenhuys (2013) e Liebel (2017) relacionam a importância do pensamento pós-colonial com as crianças e as infâncias, pois possibilitam um olhar que as incluem em um contexto social, histórico e geopolítico, considerando inclusive os prejuízos da desigualdade social originada dos processos posteriores a colonização como forma de administração territorial.

A relação entre os Estudos da Infância e o pensamento pós-colonial pode ser fundamentada em três argumentos, como refere Nieuwenhuys (2013). Em primeiro lugar, o domínio do Norte sobre o Sul global, que se deu através de representações que desqualificam os povos originários, considerando-os “primitivos”, “não civilizados”. Neste sentido, a infância é medida como “falta”, pois somente o adulto é um ser pleno. Sendo assim, a criança e os povos tidos como primitivos, os colonizados, são considerados como representações imperfeitas do homem europeu esclarecido. Em outras palavras: vulneráveis, passivos, não civilizados. Na perspectiva do pensamento colonial, para que haja desenvolvimento, os “nativos” devem aprender a pensar e agir dentro de um padrão eurocêntrico (NIEUWENHUYS, 2013).

Em segundo lugar, o domínio normativo do Norte endossa uma superprodução de conhecimento com base objetiva de fortalecer o eurocentrismo. Os estudos pós-coloniais podem contribuir para o questionamento sobre a percepção eurocêntrica dominante da criança moderna, da infância como uma experiência puramente ocidental, construindo caminhos para a contextualização da(s) Infância(s). Assim, o pensamento binário, proposto pela tríade modernidade/ colonização/ eurocentrismo, polariza o bem e o mal, o superior e o inferior, masculino e feminino, certo e o errado, o cristão e o pagão, separa a criança do adulto, reproduz um privilégio dos adultos sobre as crianças e nega o potencial de agência das crianças, colocando-as sempre em um status de vir- a- ser, subdesenvolvido, que irá atingir somente na idade adulta a capacidade de autonomia. (NIEUWENHUYS, 2013).

Por último, a autora problematiza a existência desta análise limitada sobre a agência das crianças. O campo dos estudos pós-coloniais pressupõe constantemente reinventar o conceito de infância, pois é preciso considerar as crianças como agentes ativos na construção de suas próprias vidas, na vida das pessoas de seu círculo de relações e das sociedades em que vivem. (NIEUWENHUYS, 2013).

Nesta perspectiva, as crianças são capazes de realizar em certa medida, uma análise sobre as suas experiências de vida, podendo desenvolver atitudes que impactam a sociedade. O desenvolvimento de sua autonomia enquanto sujeitos agentes, está diretamente relacionado

com a função que elas exercem em suas comunidades. A agência das crianças pode ser expressa através da criatividade, consciência social sobre a desigualdade e resistência.

Contextualizando seus estudos sobre as infâncias, dentro de um Paradigma Crítico e Decolonial, Liebel (2017) aponta que a vida das crianças pode ser integrada à vida da comunidade, sendo tarefas da Infância os trabalhos domésticos e de cuidado dos irmãos, de animais, assim como a participação em rituais e cerimônias religiosas. Ou seja, tarefas em que compartilham, em alguma medida, responsabilidades. Nesses contextos, existe uma outra concepção da relação entre adultos e crianças que pode se basear em uma divisão de tarefas, atribuições e responsabilidades feita de acordo com as necessidades culturais.

A diversidade de experiências de Infância, originadas pela relação estabelecida entre as necessidades sociais e culturais de crianças e adultos, varia especialmente nas sociedades economicamente pobres, como na situação de alguns países da latino-americanos. O modelo moderno, eurocêntrico e colonial, pode parecer inicialmente uma promessa de proteção, mas pode se tornar prejudicial, na medida em que fundamenta a etiologia das ciências que examinam a infância e que estruturam programas de cuidado e proteção à Infância, que desconsideram aspectos sociais e culturais, afirmando-se nas ideias de progresso e civilidade do mundo ocidental, pressupondo o atraso e a barbárie a outras sociedades e culturas (NIEUWENHUYTS, 2013).

Sobre tal aspecto, Liebel (2017) pontua que:

Como pessoas colonizadas em todo o mundo, as crianças são obrigadas a se ver através dos olhos daqueles que têm controle sobre elas e não estão autorizadas a rejeitar as hierarquias de vigilância, ou de intervenção em suas vidas. Mesmo numa época em que as discussões sobre os direitos da criança são globais essa hierarquia é raramente questionada (LIEBEL, 2017, p.11, tradução nossa).

Ainda sobre tal condição, Jenks (2002) assinala que, nas culturas moderna e contemporânea, a criança emerge em categoria social efetiva sendo legitimada através de programas de assistência e vigilância, por meio de esquemas de educação e avaliação. Essas razões limitam a construção da infância em um contexto particular e essa restrição fundamenta boa parte das teorizações contemporâneas sobre a infância. Sobre estes modelos, as instituições modernas como escola, creches e clínicas são concebidas para atender as crianças enquanto entidade uniforme.

As experiências de infância latino-americana e caribenha possuem uma diversidade que pode ser observada também através da sua ascendência. De maneira sintetizada Didonet (2017) exemplifica essa diversidade através da ascendência:

- a) A infância trazida pelos colonizadores, o modelo europeu ocidental, no qual a criança tem um papel central na família;
- b) A infância dos povos africanos, que foram escravizados;
- c) A infância miscigenada, filho do colonizador com africanos ou filho do colonizador com indígena;
- d) A infância vivida na família dos imigrantes europeus nos séculos XIX e XX, principalmente as crianças que viviam em colônias. (DIDONET, 2017).

Segundo Marchi e Sarmiento (2017), a normatividade da infância está fundamentada na experiência das crianças de classes média e alta, especialmente, dos países de capitalismo avançado do Norte Global. As infâncias que escapam desta normatividade ficam “de fora”, “na margem”, como as crianças indígenas, quilombolas, ciganas, meninos e meninas em situação de rua, trabalhadores infantis, crianças órfãs e imigrantes.

Essa diversidade de ascendências das infâncias foi historicamente negligenciada na lógica moderna de vida social e, por mais bem-intencionadas que fossem as políticas de cuidado e proteção, elas buscaram moldar as crianças que não atendiam às noções de uma infância socialmente aceita. Para a diversidade de infâncias, consideradas à margem da norma, existe uma relação de desigualdade social, originada das dificuldades econômicas e políticas que seus antepassados sofreram no processo de colonização e descolonização⁵.

Como propõe Liebel (2017), a colonização europeia de outros continentes teve consequências de longo alcance e duradouras para a constituição da infância e da vida das crianças em todo o mundo. As crianças do Sul Global continuam a viver com o legado do colonialismo, que pode ser observado na grande dificuldade que países latino-americanos e caribenhos possuem de se estabelecer como países desenvolvidos⁶, pois carregam dívidas externas de caráter histórico, e, controversamente, esses empréstimos são oferecidos por instituições que defendem políticas de combate à pobreza. Como exemplo disto, podemos citar o Banco Mundial e suas principais agências financiadoras internacionais: Unesco, Unicef,

⁵ A palavra Descolonização utilizada no texto refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicavam a independência. Essa perspectiva está baseada nos conceitos Decoloniais cunhados por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado Torres e Ramón Grosfoguel (2018, p. 36) no livro *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*.

⁶ Esta tese considera que os termos “países desenvolvidos”, “países em desenvolvimento” e “países subdesenvolvidos” possuem uma aplicação associada a requisitos socioeconômicos elaborados por instituições internacionais como as Nações Unidas, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Países desenvolvidos são aqueles que se caracterizam por elevado desenvolvimento econômico e social, com boa qualidade de vida da população como: Bélgica, Espanha, Holanda e Portugal. Países em desenvolvimento são aqueles que possuem como característica certo nível de industrialização, mas ainda possuem significativas desigualdades econômicas, como por exemplo: Brasil, México, Colômbia e Peru. Os países subdesenvolvidos são caracterizados pela pouca industrialização, elevadas desigualdades sociais, dependência financeira e tecnológica, como por exemplo: Haiti, Nepal e Angola.

Usaid, Associação Cristã de Moços, Plan International e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Segundo Penn (2002), os prejuízos originados de políticas neoliberais são negligenciados pelas mesmas instituições que investem para apoiar uma série de programas de desenvolvimento e cuidado à primeira infância em todo o mundo.

A América Latina e o Caribe, segundo dados da Cepal (2018), possuem em média 193 milhões de crianças e adolescentes. Llobet e Munujin (2011) definem que a pobreza na infância pode ser entendida como uma insuficiência de recursos para acessar os bens e serviços e que a privação dos mesmos é um fenômeno econômico e social, capaz de reproduzir-se em si mesmo. A insuficiência de recursos, expressada através de privação, afeta geralmente as potencialidades para o desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos que permitam exercer a cidadania política e social, inserir-se no mercado de trabalho, obter recursos e atingir melhores níveis de bem-estar.

Como características da pobreza infantil, Silva (2010) pontua:

- a) Falta de alimento e risco de desnutrição crônica, com sequelas em todo processo de desenvolvimento;
- b) Ausência de higiene e de cuidados com a saúde, com efeitos na maior vulnerabilidade a doenças evitáveis e risco acrescido de morte prematura;
- c) Não acesso à escola, deficiente aproveitamento escolar, não aquisição de competências básicas e, por conseguinte, déficit de qualificação para acesso ao trabalho e à participação na sociedade, quando chegar à idade adulta;
- d) Habitação insalubre, sobrelotada e sem condições de conforto, com consequências para a saúde, o aproveitamento escolar, a segurança e risco de estigma social de exclusão;
- e) Exploração por via do trabalho infantil e consequentemente violação do direito de brincar e de ser criança;
- f) Maior perigo de vitimização por tráfico humano ou exploração sexual;
- g) Maior risco de propensão à delinquência e a comportamentos associiais. (SILVA, 2010, p. 78).

Essa pobreza caracteriza-se por uma relação complexa, em que as desigualdades de origem socioeconômica se cruzam com as desigualdades de gênero, território, etnia/raça e idade. “As crianças são uma categoria social particularmente vulnerável à pobreza e a preocupação não incide somente sobre o número de crianças pobres, mas também sobre as consequências de viver na pobreza” (SARMENTO; VEIGA, 2010, p. 20).

Estudos do CEPAL (2018) apontam que a incidência da pobreza e da pobreza extrema não ocorre da mesma maneira dentro das categorias sociais, pois é possível verificar que a pobreza é maior entre os residentes de zonas rurais, crianças e adolescentes, mulheres, pessoas indígenas e afrodescendentes, entre outros grupos. A incidência da pobreza alcançou taxas superiores a 40% entre os moradores de zonas rurais, crianças e adolescentes de 0 a 14 anos,

população desocupada e povos indígenas. Em quatro dos cinco países latino-americanos que dispõem de informação acerca da incidência da pobreza segundo a condição étnico-racial, a taxa de pobreza da população afrodescendente era significativamente mais alta do que a da população não indígena.

A esse respeito, no artigo “Sobre ser niña, ser adolescente en América Latina y el Caribe”, Céspedes e Robles (2016, p. 17) afirmam que:

...las identidades y las vivencias de las niñas y las adolescentes en la región, así como de las mujeres, no son homogéneas y difieren significativamente según las barreras específicas que deban enfrentar según factores como el área donde residan y la pertenencia a pueblos indígenas y afrodescendientes. En particular, se ha identificado que estas barreras de exclusión se construyen y refuerzan en el entrecruzamiento de diferentes expresiones de la desigualdad en las cuales interactúan el sexo, la edad, la pertenencia étnica, entre otras. Así, experiencias tempranas de discriminación obstaculizan el pleno ejercicio de derechos durante la primera infancia, así como a lo largo del ciclo de vida, perpetuando y reproduciendo desigualdades que se traducen, por ejemplo, en fenómenos como la pobreza y la discriminación. (CÉSPEDES; ROBLES, 2016, p. 17).

As características da pobreza infantil são estruturantes da desigualdade social. Sobre as condições de alimentação, a UNICEF (2019a) aponta que no ano de 2018 cerca de 4,8 milhões de crianças menores de 5 anos tiveram déficit de crescimento devido a situações de privação alimentar. A insuficiência de recursos que geram a pobreza infantil tem contribuído para um grande aumento da demanda por educação e cuidado de crianças pequenas em contextos coletivos, seja pela fragilidade do apoio familiar, seja pelo desejo dos pais em oferecer mais oportunidades aos filhos. Também se considera como fator deste aumento da demanda, a fragilidade comunitária, que poderia auxiliar os pais na educação de seus filhos.

Como consequência das condições de vida nos lugares de origem, as populações de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento buscam por melhores condições em outros contextos nacionais, em um processo de migração internacional. A desigualdade se expressa pelo aumento da migração, especialmente quando se entrecruza com outros eixos estruturantes, como as desigualdades de gênero, territoriais, de idade e étnico-raciais. Com frequência, as pessoas migrantes enfrentam diversas formas de discriminação e xenofobia motivadas não só por sua origem, mas também por sua condição étnico-racial.

A América Latina e o Caribe têm uma população migrante estimada em 40,5 milhões de pessoas, o que representa cerca de 15% dos quase 272 milhões de pessoas migrantes em todo o mundo (CEPAL, 2018). O agravamento das desigualdades econômicas e sociais, associado ao fechamento das fronteiras dos países do Norte, ampliou a migração transnacional do Sul para o Sul.

Neste contexto, emerge a questão do direito à mobilidade para crianças. Para Lugo (2006), a migração infantil é uma dimensão moral da pobreza que tolhe o desabrochar do desenvolvimento humano, pois diferentes mecanismos atuam, desde o macroeconômico até inúmeras restrições de acesso a recursos, passando pelo impacto das relações de produção e pressão impostas pela necessidade de adaptação no espaço tempo. Isso impede a construção plena de pessoas como sujeitos sociais em exercício de seus direitos. Também é importante considerar que nem sempre a migração é vista como algo ruim, de acordo com diferentes contextos culturais e sociais, o que convida a pensar infâncias e migração sempre de forma contextualizada.

2.3 AS CRIANÇAS IMIGRANTES COMO SUJEITO DE DIREITOS

A imigração é um fenômeno complexo, diverso e que retrata as relações do mundo globalizado com a possibilidade do direito e o exercício da cidadania. A imigração infantil é parte desse fenômeno. Os impactos da necessidade de mobilidade na busca de condições dignas de vida, são cada vez mais presentes na vida de crianças, como podemos ver nas manchetes dos jornais:

Foto chocante de menino morto revela crueldade de crise migratória. Corpo de garoto foi encontrado em praia turca após naufrágio. Jornal inglês questiona se poder da imagem fará Europa mudar política (G1, 2015).

Crianças imigrantes relatam maus-tratos, frio intenso e humilhações em centros nos EUA. Organizações sociais entrevistam 200 pessoas sob custódia e processam o Governo Trump por irregularidades no tratamento a imigrantes indocumentados (FAUS, 2018).

6 em cada 10 crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima não estão na escola, apontam Unicef e OIM. Levantamento também indica que no estado crianças e adolescentes refugiados estão expostos a doenças, fome, trabalho infantil e violência sexual. Pesquisa amostral foi feita em Boa Vista e Pacaraima, cidades que têm maior número de imigrantes (G1 RR, 2018).

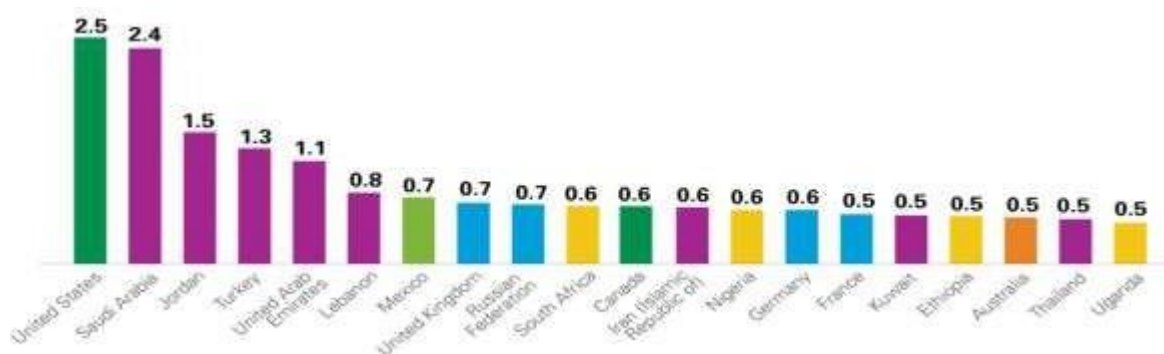
Haitiana ganha bebê em via pública com ajuda de soldado da BM em Porto Alegre. Parto aconteceu na calçada da Avenida Francisco Trein, perto do Hospital Conceição. Soldado Luan Ribas Bazzan, que ajudou no nascimento do bebê, disse que a mulher estava indo a pé para o hospital (G1 RS, 2018).

Dados da UNICEF, relativos ao ano de 2017, apontam que cerca de 9.000 crianças da República Democrática do Congo chegaram sozinhas a Angola, buscando refúgio dos conflitos armados que assolam o país. Em 2018, também no Congo, nas províncias de Tanganyika e Kivu do Sul, que se encontravam ameaçadas por conflitos armados, 800 mil crianças sofreram deslocamento forçado, e cerca de 3 mil foram recrutadas como soldados por grupos armados. (UNICEF, 2016).

O relatório da UNICEF – *Uprooted: The Growing Crisis for Refugee and migrant children*⁷ (2016) aponta que, no mundo, cerca de 50 milhões de crianças cruzaram fronteiras ou foram deslocadas à força. Desse número, 28 milhões fugiam de situações de violência e insegurança.

Em 2017, uma em cada 76 crianças do mundo vivia fora de seu país de nascimento. Metade de todas as crianças migrantes do mundo vive em apenas 15 países, entre os quais os Estados Unidos da América lideram em número de crianças migrantes: 2,5 milhões de crianças. Na América, as crianças são uma porcentagem relativamente pequena da população migrante, contudo o fluxo vem aumentando, visto que os países latino-americanos também se tornaram países-destinos das migrações internacionais, no Brasil apesar da maioria imigrante constituir-se de pessoas adultas, o perfil de refugiados reconhecidos em 2017 era 14% de crianças de 0 até 12 anos e 6% de jovens entre 13 e 17 anos (BRASIL, 2019). A Figura 1, a seguir, ilustra o *ranking* de países com imigrantes menores de 18 anos.

Figura 1 – Top 20 países anfitriões de migrantes internacionais com menos de 18 anos de idade, em 2015 (em milhões)



Fonte: United Nations (2017).

O processo de migração infantil pode ser analisado por uma multiplicidade de situações: as crianças que migram com os pais, as crianças que migram sozinhas, as que são deixadas no país de origem quando os responsáveis migram, aquelas que nascem no país de destino dos pais e aquelas que migram muito pequenas. Portanto, é preciso considerar a migração⁸ nas infâncias

⁷ Desenraizados: a crescente crise das crianças refugiadas e imigrantes (tradução livre).

⁸ Recentemente, houve uma mudança na forma de uso do termo migrante. Ressalta-se o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direitos, enfocando principalmente a migração enquanto fenômeno humano, envolvendo diversos atores e processos transnacionais. O termo migrante nos convida a considerar que atravessando ou não fronteiras nacionais, a mobilidade, o deslocamento e os movimentos são aspectos tão

um processo peculiarmente complexo, pois repercussões psicológicas advindas das experiências traumáticas ocorridas anteriormente e durante a migração se somam às dificuldades surgidas perante às mudanças demandadas pelo contato com o novo lugar (BEZERRA, 2016).

Autores como Martuscelli (2015) e Cantinho (2018) apontam que mesmo com o aumento significativo da imigração infantil e o impacto desse fenômeno no cotidiano das crianças, ainda precisamos avançar e trazer a questão das especificidades da imigração na infância para um lugar de centralidade. “As crianças tendem a não ser consideradas nos movimentos migratórios, visto que são entendidas como apêndices dos adultos” (BHABHA, 2014, p. 2 *apud* MARTUSCELLI, 2015, p. 157). Ainda sobre essa questão, Cantinho (2018) salienta que a literatura que estuda a criança na centralidade do processo migratório ainda é muito escassa quando comparada com o volume de crianças que vivenciam o impacto em seu cotidiano, em sua experiência de infância.

Uma busca sistemática por literatura com foco nas crianças da América Latina e do Caribe, realizada através da base de dados Google Scholar no período de 2016 até 2020, apresentou uma quantidade significativa de conteúdo sobre o tema quando utilizado os descritores *crianças imigrantes*. A opção pelo Google Scholar se justifica por sua abrangência, ao contemplar o conteúdo de estudos presentes em outras bases de dados da América Latina e Caribe, diferentemente de tradicionais bancos de dados que apontaram resultados menores⁹.

O Google Scholar apontou 15.300 resultados, englobando TCCs, Teses, Dissertações, Livros e Artigos. Dos resultados apontados, foram analisados os 80 primeiros títulos, dos quais somente 10 títulos abordavam questões referentes à migração de crianças latino-americanas e caribenhas. Nestes estudos, o tema da imigração de crianças tem sido pesquisado em sua articulação com os campos da educação, saúde, direitos da criança, migrações de crianças desacompanhadas e relações familiares. Em sua maioria, tais estudos abordam a situação de crianças haitianas, bolivianas, venezuelanas e mexicanas.

O tema migração de crianças não é inédito. Contudo, a centralidade da criança nos estudos deste fenômeno é recente. Trazê-las para o centro desse tema é corroborar com o fato de que:

fundamentais do ser humano quanto a permanência, o estabelecimento e os enraizamentos. O termo “imigrar” refere-se à entrada de uma pessoa em um determinado país e sua instalação, enquanto o termo emigrar é a saída de uma pessoa do seu país para viver em outro. (MUSEU DA IMIGRAÇÃO, 2019).

⁹ Considerando o acesso gratuito aos dados, foram consultados os seguintes bancos: Periódicos Capes, *Education Resources Information Center* (ERIC) e *Scientific Library Online* (SciElo).

Não são apenas os adultos que possuem capacidade e direito à mobilidade humana, mas também as crianças se inserem nesses movimentos e veem seus direitos ignorados e suas capacidades de voz, agência e participação ativa no curso de suas vidas, desconsideradas (MARTUSCELLI, 2015, p. 153).

A procura sistemática de literatura sobre crianças imigrantes possibilita visualizar o tema e com quais aspectos ele vem sendo relacionado no campo dos estudos acadêmicos. Neste sentido, um olhar crítico demonstra que a agência das crianças em relação às suas vidas durante muito tempo foi silenciada. Porém essa situação está mudando e estudos onde as crianças são reconhecidas como sujeito de direitos estão se estruturando e adquirindo profundidade, principalmente nos Estudos da Infância focados na América Latina e no Caribe.

Sobre esse movimento de análise do que foi produzido sobre o tema no campo científico, é importante pontuar que na reflexão sobre o Estado do Conhecimento “a construção da produção científica está relacionada não somente à pessoa do pesquisador que a produz, mas a influência da instituição na qual está inserida, do país em que vive e das suas relações com a perspectiva global” (MOROSINI, 2015, p. 102). Desse modo, o aumento do fluxo migratório Sul-Sul nos aponta a importância de tratar a infância como parte central das dimensões dos problemas sociais, tornando fundamental possibilitar a voz e a vez das crianças, em sua capacidade de análise sobre seu contexto de vida.

Nas palavras de Cantinho (2018), a criança é um ser político despolitizado. Tal afirmação se refere a uma lógica que percebe as crianças como seres inacabados e, portanto, insuficientes para participar de decisões. Essa lógica da autonomia e da completude somente adquiridas ao “tornar-se” adulto, reinscreve as crianças à margem das decisões, sem considerar que elas “possuem habilidades e capacidades diferentes que justificam um tratamento especial em resposta às suas vulnerabilidades e particularidades, porém não deixam de ser agentes (...)” (CANTINHO, 2018, p. 160). No contexto da criança imigrante, as dificuldades se tornam mais abrangentes pois a criança pode ter seus direitos negligenciados pela situação de irregularidade e as vulnerabilidades dos pais, não sendo acolhida nem pelas políticas migratórias e nem pelas políticas de infâncias em contextos nacionais. Essas questões trazem à tona reflexões sobre a importância da participação da criança nas decisões (a voz) e a sua autonomia para mudanças (a vez).

Os direitos infantis datam de 1924, quando a Liga das Nações Unidas aprovou a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, um marco por oficializar a criança como sujeito em desenvolvimento e portador de direitos especiais. A Declaração Universal dos Direitos da

Criança (DUDC), de 1959, amplia esta perspectiva de direitos, pontuando que as ações de proteção deveriam atender ao melhor interesse da criança, segundo os seguintes princípios:

Princípio I - A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

Princípio II - A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança. (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP, [s.d.], [online])

Os direitos proclamados na DUDC (1959) são “direitos à” e “não direitos de”, no sentido que as crianças são de fato consideradas como possuindo direitos a obter aquilo que é devido à sua infância. Contudo, esse direito não estabelece que a criança possa realizar aquilo que deseja fazer em uma área qualquer de ação, ou seja, não prevê que para atender o melhor interesse da criança seja necessário contar com sua participação (RENAUT, 2002 *apud* LARA, 2018).

Somente na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989 ela é referida como agente central do direito humano internacional. Assim, este documento “torna-se o grande guarda-chuva de proteção à criança e infância”, sendo a base dos sistemas de proteção ao salientar a responsabilidade estatal no aprimoramento da infância (CANTINHO, 2018, p. 161).

A CDC pontua questões fundamentais, em especial no que tange aos direitos da criança imigrante, pois ela amplia a perspectiva de que, independente da identidade nacional, o Estado onde a criança se encontra é o responsável por zelar por seu desenvolvimento e bem-estar. Este aspecto pode ser observado no Art. 2º da Convenção:

1. Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.

2. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas apropriadas para assegurar que a criança seja protegida contra todas as formas de discriminação ou punição em função da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares. (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2019b, p. 8).

No Art. 3º a Convenção retoma um importante aspecto proposto na DUDC, quando salienta o melhor interesse da criança:

Todas as ações relativas à criança, sejam elas levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de assistência social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar primordialmente o melhor interesse da criança. (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2019b, p. 8).

Por outro lado, Cantinho (2018) aponta a possível ambivalência de interpretação implícita no referido artigo da Convenção. Segundo a autora, a ideia de interesse possui uma amplitude de interpretações e estas podem divergir da política de proteção, em especial nas decisões “relativas à criança” que tenham maior interesse e impacto político. A autora propõe que para a efetivação do melhor interesse da criança é necessário que ela tenha a oportunidade de participar das decisões, seja por intermédio de um representante, ou por procedimentos administrativos e judiciais que respeitem sua maturidade. Tais questões estão asseguradas pelos artigos 4 e 12 do Convenção de 1959:

Art. 4. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas administrativas, legislativas e de outra natureza necessárias para a implementação dos direitos reconhecidos na presente Convenção. Com relação a direitos econômicos, sociais e culturais, os Estados Partes devem adotar tais medidas utilizando ao máximo os recursos disponíveis e, quando necessário, dentro de um quadro de cooperação internacional.

Art. 12. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional. (BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP, [s.d.], [online]).

Através dessa perspectiva de atender o melhor interesse da criança, é possível considerar o direito a solicitação de refúgio. Toda criança tem o direito de solicitar refúgio, independente da sua condição familiar. Para algumas crianças, fatores identitários como raça, etnia, gênero, religião e nacionalidade ou fatores como pertencimento a um grupo social específico como situação de rua, condição de saúde como crianças afetadas pelo HIV/AIDS, crianças alvo de recrutamento para o exército e grupos armados, opiniões políticas, tráfico e trabalho infantil, exploração sexual, mutilação genital, violência doméstica, assim como violações de direitos econômicos, sociais e culturais justificam a solicitação para refúgio.

As circunstâncias pelas quais as crianças solicitam o reconhecimento do status de refugiado, seja acompanhada ou seja sozinha, muitas vezes não é bem compreendida pois, não é raro verificar que a criança não é vista como um indivíduo, mas sempre como parte de um vínculo familiar. Nessas situações, mais uma vez, prevalece a percepção sobre as crianças como indivíduos que são objetos de direitos, com direito a e não com direito de, desprovidas de desejos e opiniões próprias.

Para situação de refúgio é preciso estar comprovado o temor de perseguição, a violência ou a privação de direitos. Como pontua Sponton (2017) ainda que muito nova a criança pode solicitar refúgio, aspectos como a idade, a maturidade, o desenvolvimento psicológico e a capacidade de articular opiniões e pontos de vista são importantes, visto que a criança tem direito a orientação e instrução do curso de sua solicitação e na necessidade de ser representada juridicamente a Defensoria Pública, com vistas de atender seus melhores interesses deve representá-la.

Outro direito muito importante apontado na DUDC, trata dos aspetos da história de vida da criança e sua construção identitária e subjetiva, dos seus vínculos com a cultura de origem e o seu direito de manter e manifestar seus laços sociais com esta cultura. Em uma situação de mudança para outro país, a garantia da manutenção de características da sua identidade é um direito valioso, tão importante quanto os demais e fundamental para o pleno desenvolvimento. Sobre este direito, o Art. 8º salienta que:

1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar o direito da criança de preservar sua identidade, inclusive a nacionalidade, o nome e as relações familiares, de acordo com a lei, sem interferência ilícita.
2. Quando uma criança for privada ilegalmente de algum ou de todos os elementos que configuram sua identidade, os Estados Partes deverão prestar a assistência e a proteção adequadas, visando restabelecer rapidamente sua identidade. (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2019b, p. 10).

Apesar de o Brasil ser signatário da maioria dos documentos internacionais e ter ratificado a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1990, cabe lembrar que o Estado brasileiro não ratificou a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os trabalhadores Migrantes e Membros de suas famílias (2003) e tampouco participa do Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular. Esses documentos abordam questões importantes para a criança e a sua família na situação de deslocamento e de chegada ao país destino. Representam um avanço na lógica de proteger as famílias e, conseqüentemente, as crianças, ao considerar situações como a das crianças que migram para trabalhar.

Sobre a nova Lei brasileira de Migração (Lei nº 13.445, de 2017), Passos e Bonhemberger (2020) apontam que há um único inciso (XVII) do Art. 3º que se refere à migração na infância e adolescência: “Proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante”. Porém tal inciso não especifica qual seria esse interesse. Os autores lembram das peculiaridades em torno da migração na infância e adolescência, pois, além das fragilidades próprias desse período da vida, existem os traumas da migração, muitas vezes irreparáveis, necessitando de uma proteção especial.

No Estado do Rio Grande do Sul, as ações de atendimento à população imigrante são coordenadas pelo Comitê de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas do Estado do Rio Grande do Sul (COMIRAT/RS), instituído no ano de 2012, por meio do Decreto nº 49.729, de 22 de outubro de 2012, e alterado pelo Decreto nº 55.634, de 9 de dezembro de 2020. Na cidade de Porto Alegre temos o Decreto nº 20.821, de 30 de novembro de 2020, institui como atribuições do COMIRAT/RS:

I – articular as instâncias locais para a formulação e implementação do Plano Municipal de Atenção à Imigrantes, Refugiadas, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas no Município de Porto Alegre;

II – fomentar a organização de comissões para articulação e proposição de políticas municipais específicas para a proteção de pessoas em mobilidade humana no Município de Porto Alegre;

III – articular convênios com instituições governamentais e da sociedade civil, buscando o acolhimento, a assistência e o atendimento às demandas das pessoas em mobilidade humana no Município de Porto Alegre;

IV – manter registros e avaliar, periodicamente, os processos e ações implementadas atendendo as determinações deste Decreto;

V – promover a formação permanente de agentes públicos e da sociedade civil sobre a realidade migratória e a legislação que protege as pessoas imigrantes, refugiadas e apátridas;

VI – receber denúncias de violação dos direitos das pessoas imigrantes, refugiadas e apátridas e encaminhá-las às autoridades competentes;

VII – reunir, atualizar, estimular estudos e pesquisas sobre o fenômeno da mobilidade humana; e

VIII – estimular e apoiar a realização de debates, fóruns, seminários e outros eventos que visem o atingimento das finalidades do Comitê Municipal de Atenção às Pessoas Imigrantes, Refugiadas, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas no Município de Porto Alegre. (PORTO ALEGRE, 2020).

A imigração na infância é um fenômeno complexo que envolve fundamentalmente questões econômicas, políticas, históricas e culturais. Tais questões influenciam na possibilidade das famílias de exercerem a parentalidade, pois a amplitude de arranjos e manejos familiares é tão diversa quanto a amplitude de situações: crianças que migram desacompanhadas, que nascem no país de destino, vítimas do tráfico e da subtração, que migram com os pais ou para a reunificação familiar, entre outras situações.

Os países que apresentam maior imigração de crianças, nos últimos quinze anos, na América Latina são: Costa Rica, Argentina, Venezuela, Nicarágua, Bolívia e Colômbia. Pavez-Soto (2017) destaca a migração de crianças desacompanhadas, de países da centro-américa para a América do Norte. A autora observa que desde 2012 o fluxo está aumentando significativamente, assim como o número de crianças deportadas. A migração de crianças desacompanhadas é uma faceta cruel da crise migratória e expõe a ineficiência das nações em acabar com a precariedade e vulnerabilidade da vida de muitas crianças, ao passo que deixa explícita a dificuldade global em lidar com a agência dessas crianças que, motivadas pela necessidade, buscam melhores condições de vida, numa autonomia, em uma ação de luta pela sobrevivência que questiona tanto a esfera familiar quanto a esfera governamental, no sentido da capacidade da geração adulta exercer cuidado.

A família também está no centro desta discussão, pois a decisão de migrar envolve fatores que irão modificar significativamente o cotidiano das pessoas que empreendem tal movimento. É importante analisar o motivo pelo qual pais, mães ou responsáveis decidem migrar. Um estudo coordenado por Gaitán (2007) aborda a migração de famílias latino-americanas, demonstrando que a principal motivação para a emigração dos pais é a melhora na qualidade de vida dos filhos. A decisão e a concretização do processo migratório deixam evidente as condições de pobreza, desemprego e subemprego que configuram o quadro de expulsão dentro de sociedades empobrecidas.

Nesta busca por melhores condições de vida, muitas vezes um dos responsáveis migra primeiro, podendo gerar, quando bem sucedida a viagem, a esperança de melhores condições

através do envio de dinheiro para subsistência familiar no país de origem ou a confirmação da migração como alternativa. Essas famílias, denominadas famílias transnacionais, não são uma novidade. Historicamente, desde o início do século XX, a imigração masculina para o trabalho em outros contextos deixou para trás mulheres e crianças nos países de origem destes migrantes. As famílias transnacionais não configuram um modelo nuclear tradicional, pois seus membros encontram-se separados em localidades distintas (ZONTINI, 2004 *apud* MARINHO, 2010).

Famílias transnacionais são o cotidiano de crianças imigrantes em que a separação dos pais ou familiares têm impacto, tanto de maneira física quanto simbólica. De forma prática, a saída de um dos adultos da casa gera queda na renda familiar. Geralmente as mães permanecem com seus filhos e filhas no país de origem. O grupo de parentes também é precário economicamente, mesmo daqueles que já se encontram nos países destino. Sobre o impacto simbólico da separação das crianças de seus contextos familiares, estudos apontam ser recorrente a ausência da figura paterna na comunicação e orientação dos filhos. O fato de filhos e filhas terem sido educados por outros familiares, muitas vezes, dificulta a identificação com a autoridade paterna (PAVEZ-SOTO, 2013; MARINHO 2010).

Outra questão importante no processo migratório das crianças é o ingresso à escola no novo lar. Este assunto também envolve políticas que assegurem os direitos fundamentais destas crianças e adolescentes, sobretudo na garantia do acesso à educação, base para o exercício da cidadania. A escola se constitui como um importante instrumento para participação das crianças no campo político. É preciso recordar que migrar e estudar são direitos, como destacam Passos e Bonhemberger (2020):

Como crianças e adolescentes migrantes – que ainda estão constituindo suas identidades, mas tudo que entendem e sabem gira em torno daquilo que vivenciaram até o momento da ruptura de suas culturas – sentem-se no ambiente escolar? De fato, são eles que precisam se “adaptar” ou a escola e seus atores que precisam acolher e se reinventar diante da nova realidade que o mundo enfrenta? (PASSOS; BONHEMBERGER, 2020, p. 41638).

A adoção de políticas de acolhimento na sociedade de destino, principalmente na Educação, é aspecto estruturante para a garantia da qualidade da aprendizagem e da permanência das crianças migrantes na escola. A Convenção Sobre os Direitos da Criança (CDC) ainda endossa que a Educação é uma ferramenta fundamental para crianças e jovens, pois constitui um marco de referência universal para o exercício da cidadania. Como sinalizam Lisboa *et al.* (2018), a escola como espaço institucional desempenha papel fundamental na provisão do direito à educação de crianças e adolescentes.

Um estudo realizado pelo Departamento de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, em 2020, sobre o perfil dos imigrantes no estado gaúcho, abarcou um quantitativo de 18.837 crianças de 0 até 17 anos em 427 municípios do estado. Os resultados apontam que entre 5 e 6 anos, 59% (285) das crianças frequentam a Educação Infantil e na faixa etária entre 7 e 15 anos, 85,1% (2.089) das crianças frequentam a escola no Ensino Fundamental.

A Educação para todos, referida na Conferência de Jomtien (1990), precisa ser refletida na realidade e em um movimento de fora para dentro, ou seja, as nações precisam contemplar a educação para aqueles que chegam também. Essa é uma preocupação nova para o Brasil, que recebe um fluxo migratório contemporâneo que engloba esta nova demanda, referente à infância. A atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) referenda os direitos de todas as pessoas que estão dentro do território brasileiro e dentre seus artigos é pertinente assinalar os seguintes trechos:

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

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

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...].

(BRASIL, 1988).

Nesse novo contexto, a escola é um dos locais onde a assimilação da cultura acontecerá. Portanto, é um lugar fundamental para elaborar o entendimento de muitas das necessidades de jovens migrantes e suas famílias. O governo brasileiro ainda não criou diretrizes para o atendimento dessa população. Contudo, algumas legislações vigentes norteiam o atendimento à criança imigrante.

Os sistemas de serviços públicos e privados do Brasil devem embasar suas ações na Lei nº 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). São passíveis de especial atenção os seguintes artigos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

No que tange ao atendimento educacional, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) orienta que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
 Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]. (BRASIL, 1996).

Historicamente, os ambientes escolares são utilizados como recursos para ditar os lugares sociais que cada sociedade julga que os indivíduos devem ocupar. Pensar as amarras da escolarização e os processos de inclusão e exclusão escolar, com foco na criança imigrante, é acolher os anseios e necessidades desta, em uma perspectiva que vai além da oferta de matrícula, considerando também a garantia da permanência. Um dos desafios para a educação brasileira nesta nova década tem sido a inserção de crianças imigrantes nas escolas.

Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004) pontuam que a Educação no novo milênio deve considerar o processo de globalização. Essa perspectiva deveria permear todos os aspectos do processo educativo no que tange ao currículo, à formação de professores e à acolhida dos alunos. Informações importantes como: a idade de chegada no país destino, o início da escolarização, o conhecimento ou não da língua de instrução, a trajetória educativa e o nível de aprendizagem prévia, são questões importantes que podem auxiliar no processo de inserção e permanência do aluno imigrante. A educação como direito de todas as crianças deve ser assegurada, contudo não existe nenhuma medida em âmbito federal que trate, especificamente, da acolhida e inserção destas crianças.

Deste modo, a incorporação da noção de direitos individuais e de cidadania, acordada entre as normativas nacional e internacional sobre o tema, requerem mudanças de paradigmas e valores presentes nas sociedades contemporâneas, em especial nos países latino-americanos e caribenhos. Os conceitos de agência, cidadania, cidadania global, direitos sociais e pluralidade

da experiência de infância contribuem para as necessárias transformações. Contudo, é preciso considerar que existem interesses profundamente enraizados nas sociedades, e que são contrários às noções de cidadania e justiça social (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 1999).

3 O COTIDIANO COMO UM CAMPO EPISTEMOLÓGICO

O cotidiano emergiu como categoria do campo epistemológico da sociologia a partir da década de 1950. Nessa nova perspectiva de investigação científica, ocorre um rompimento no que tange à interpretação do cotidiano como “uma porção da vida que se repete e se define sempre, o idêntico, o repetitivo” (MOTA NETO, 2012, p. 1105). Sob esse olhar, as aprendizagens, os saberes e as subjetividades dos sujeitos comuns são colocados como prioritários, não só no que se refere aos procedimentos de coleta dos dados como também quanto às interpretações das informações.

As pesquisas sobre o cotidiano visam, neste campo epistemológico, tecer considerações sobre os sentidos da vida cotidiana, destacando o saber, o fazer e as aprendizagens dos sujeitos sociais: como desenvolvem sua subjetividade, suas ações de resistência e percepções sobre o contexto da vida. Lefebvre (1991), Heller (2000), Pais (2003) e Certeau (2014), através de múltiplas visões, abordam o cotidiano em sua face conceitual e desenvolvem orientações para que se tome este como lócus de pesquisa, buscando assim uma análise dialética da vida cotidiana.

O filósofo francês Henri Lefebvre (1991) analisou a sociedade no período pós-segunda Guerra Mundial (1939-1945) e concluiu, em suas pesquisas, que há um imenso conteúdo humano nos fatos mais simples da vida cotidiana. Para o autor, a construção de uma reflexão conceitual deveria partir da realidade vivida pelos homens.

Barreira (2009), dialogando com Lefebvre, salienta que o autor problematiza a distância que existe entre a construção do pensamento filosófico e a vida cotidiana, pois, para abordar os problemas do ser humano em sua totalidade, a filosofia precisa colocar suas reflexões dentro da vida humana, ou seja, no cotidiano. Assim, nasce uma filosofia dialética que permite a compreensão da dualidade do cotidiano, suas fragilidades e suas facilidades.

A filósofa húngara Agnes Heller (2000, p. 17) pontua que nenhum homem “escapa” a cotidianidade, pois “participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e da sua personalidade”. Para a autora, a noção de cotidianidade possibilita recuperar a subjetividade para compreender o humano, por meio da análise de como se organiza e estrutura a sociedade. Tal noção de cotidianidade marca a ação do homem como início e fim dos acontecimentos históricos, pois os desenvolvimentos histórico e econômico da sociedade são estruturados pela singularidade e subjetividade das ações cotidianas. Assim, podemos considerar como fio condutor entre Lefebvre e Heller o *status* epistemológico do estudo do cotidiano, corroborado por um entendimento dialético, que articula reprodução e transformação social,

indivíduo e sociedade, cotidiano e história, validando a prática cotidiana como início dos fatos históricos (MOTA NETO, 2012).

Contribuindo para a discussão sobre o cotidiano como campo epistemológico, José Machado Pais (1986, p. 7) propõe pensar a Sociologia da Vida Cotidiana como múltipla, sendo tantas quantas são as diversas correntes sociológicas que sobre o cotidiano tem se debruçado”. A Sociologia da Vida Cotidiana tem como desafio revelar a vida social, considerando cotidiano “o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar” (PAIS, 2003, p. 28).

Nesse sentido, o pesquisador é o viajante a trotar a realidade, misturando-se nela, no fluxo dos acontecimentos. Um estatuto heurístico e explorador norteia a coleta de dados, alinhando-se a metodologias que visam adentrar o campo e conviver com ele. Dessa forma, partindo das diferentes concepções de cotidiano, para os autores referidos, pesquisar sobre os sentidos da vida cotidiana sugere reflexões acerca da dialética entre o indivíduo e a sociedade, seu tempo e espaço histórico, sua classe social e a maneira como um pesquisador inserido no cotidiano deve decifrar enigmas e captar subjetividades.

Trazemos em destaque as contribuições de Michel Certeau (2014, p. 18) que trata sobre os sentidos da vida cotidiana enquanto campo epistemológico e salienta a importância de debruçar-se sobre as “maneiras de fazer” no cotidiano. Para o autor, estudar o cotidiano é “buscar desvendar como os indivíduos subvertem a ordem socialmente imposta”, o que ele denomina como “liberdade gazeteira das práticas”. Sua perspectiva de cotidiano coloca ênfase na cultura produzida através das maneiras de fazer – artes de fazer – produzidas por sujeitos comuns, atores sociais, envolvidos em um contexto histórico.

A concepção de cotidiano enunciada por Certeau (2014) tem origem em uma pesquisa realizada materialmente entre 1974 e 1979, na França, por encomenda de Augustin Girard, na época responsável pelo Serviço de Estudos e Pesquisas da Secretaria de Estado e Cultura, cujo tema circula em torno das práticas culturais. Para tanto, foi necessário que Certeau rompesse com perspectivas mais estatísticas das pesquisas sociais e se aproximasse das trajetórias dos sujeitos sociais, ou seja, homens comuns, inseridos no cotidiano, a quem ele denomina de *praticantes*.

A fixidez do *habitat* dos praticantes, o costume recíproco do fato da vizinhança, os processos de reconhecimento – de identificação – que se estabelecem graças à proximidade, graças à coexistência concreta em um mesmo território urbano, todos esses elementos práticos nos oferecem imensos campos de exploração em vista de compreender um pouco melhor esta grande desconhecida que é a vida cotidiana (CERTEAU; GIRARD; MAYOL, 2013, p. 38).

Nessa perspectiva sobre o cotidiano ao qual Certeau (2014) se refere, é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos praticantes no que se refere ao seu uso. Atentar-se às diferentes maneiras de consumir ou fazer uso destes produtos culturais. É preciso conhecer os mecanismos de resistência, subversão e adaptação das façanhas dos “heróis populares”¹⁰, que não costumavam ser ouvidos em suas subjetividades. Assim, ao atribuir às práticas um *status* de objeto teórico, o autor busca encontrar meios para conhecer as maneiras e os estilos de fazer e, por meio disso, propor algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores (DURAN, 2007).

Na abordagem de Certeau há sempre apropriações e ressignificações imprevisíveis no consumo de bens culturais e materiais. Essas “astúcias” é que irão compor uma rede de antidisciplina que aparecerá ora como resistência ora com inércia em relação às imposições sociais (AGUIAR; HERSCHMANN, 2014, p. 11).

As maneiras de fazer dos consumidores e sua antidisciplina demonstram ações dos indivíduos em um movimento, do micro para o macro. Práticas que se proliferam dentro de estruturas do sistema social, constituindo-se em um movimento contrário a este sistema, como uma forma de resistência ao que Certeau (2014) refere como “o que nos é dado em partilha” e que diariamente de alguma maneira nos oprime.

As contribuições de Certeau (2014) são pertinentes para pensar sobre a população imigrante, pois se preocupa em compreender as maneiras de fazer dessa população, no sentido de que “a atuação humana não é passiva face ao estruturado, pelo contrário, está sempre predisposta a sair da norma” (VANALI, 2015, p. 120). Nesta perspectiva epistemológica, é no cotidiano da vida que se vai encontrar a compreensão das dinâmicas de resistência perante as forças hegemônicas de produção e controle social, é no cotidiano que se descobre a antidisciplina.

Esse panorama epistemológico, aliado ao argumento de que as crianças possuem em determinada medida capacidade de perceber e atuar na realidade em que estão inseridas, significa reconhecer que as crianças também proliferam ações que impactam a estrutura da sociedade através de suas maneiras de fazer e resistir, ações que muitas vezes são colocadas no anonimato no campo epistemológico.

Elas ultrapassam o sentido único que sua condição parece apresentar, ou seja, as crianças possibilitam uma compreensão polifônica do mundo, da escola, da casa, do condomínio, do bairro, pois elas mostram os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos, por exemplo, ao cotidiano na cidade (SARAIVA, 2010, p. 6).

¹⁰ Termo utilizado por Michel Certeau (2014) para referir-se aos sujeitos sociais.

Olhar para as crianças assim como Certeau olha para os consumidores propõe que elas não estão entregues à passividade da disciplina. Uma pesquisa neste contexto “reconhece a criança enquanto potência, mais criadora do que reprodutora” (SARAIVA, 2010, p. 6).

3.1 O COTIDIANO COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM

Aprender na vida cotidiana é construir, por via de encontros, atividades, observações, dificuldades, sucessos, um repertório de práticas. Esse repertório pode continuar a se enriquecer de novas práticas (mas também pode desaparecer outras) ao longo da vida, em razão de novos encontros, atividades, migrações, viagens, inovações geradas pela sociedade e seus objetos (BROUGÈRE, 2012, p. 17).

O cotidiano é um local de aprendizagem. Para considerar tal afirmativa em todas suas dimensões, é importante transpor a ideia de que o ato de aprender é um ato voluntário, que acontece em contextos específicos e requer uma atividade consciente dos sujeitos. Para compreender o cotidiano como local de aprendizagem, é necessário basear-se em uma ideia de que não há uma hierarquização das aprendizagens, em que se dá crédito para o que é aprendido exclusivamente nas instituições habilitadas a transmitir conhecimento.

“O mundo cotidiano é um mundo apreendido, na passagem da estranheza à familiaridade. De certo modo, o cotidiano se instala quando o processo de aprendizagem já terminou” (BROUGÈRE, 2012, p. 17). Tomemos como exemplo desta afirmativa a aprendizagem de um novo idioma, quando esse já não é estranho, é possível fazer uso, utilizar de acordo com as necessidades da conveniência.

Este argumento se aproxima do conceito de cotidiano proposto por Certeau (2014), quando este considera que a aprendizagem possibilita inserir saberes e maneiras de fazer no cotidiano, conferindo-lhe sentido. Esta perspectiva também nos aponta que as maneiras de fazer podem constituir a forma como os indivíduos subvertem ou resistem a uma ordem socialmente imposta. As aprendizagens não são privilégio somente das vias formais, também são construídas no impacto do indivíduo com a dinâmica da sua vida.

Este é um movimento que exige reconhecer que outros podem se constituir, inclusive subjetivamente, de maneira diversa a vida no novo lar, ampliando o repertório de percepções sobre o cotidiano. Brougère (2012) afirma que “essa relação forte e reversível entre a aprendizagem e a vida cotidiana aparece muito claramente na confrontação com outro cotidiano”. (BROUGÈRE, 2012, p. 18).

Um exemplo dessa relação pode ser observado nos processos de imigração, nos quais entrar numa outra vida cotidiana é questão incontornável. Ao ingressar em um novo cotidiano,

o que está manifesto para os nativos não está manifesto para o estrangeiro, pois as maneiras de fazer daquele local são aprendidas com a facilidade da socialização, de maneira natural e com a constituição identitária comum aos sujeitos locais. Aprender a comer, a vestir e a comunicar são questões culturalmente construídas e “fazer” de uma determinada forma produz uma norma que a maioria deve seguir.

Os que não seguem essa norma causam estranheza e são confrontados pela sua maneira diferente de fazer. Para esses indivíduos, “a aprendizagem torna-se intencional, explícita e por vezes difícil, pois se trata de ocultar uma parte de seu repertório de práticas para adquirir maneiras de fazer (e os saberes e os valores que as acompanham) em desaprumo com relação àquelas que me constituem” (BROUGÈRE 2012, p. 20).

Para o imigrante, as aprendizagens do cotidiano não são uma tarefa fácil. Elas propõem um deslocamento no olhar sobre as coisas. Trazer esse aspecto para o contexto infantil coloca novamente em ênfase a capacidade de autonomia e agência das crianças, como já foi discutido anteriormente. As crianças não ficam passivas ao cotidiano e buscam suas maneiras de fazer, de acordo com seu desenvolvimento, e conseguem, em determinada medida, realizar a tarefa de “reconstruir e forjar para si uma nova identidade narrativa, um novo relato que se conta a si mesmo, mas que se destina não obstante a outrem, como objeto de situar-se no mundo” (LENNER, 2012, p. 51).

Aprender pela vida cotidiana está no centro da experiência vivida pelas populações imigrantes. E quando se relaciona essa experiência com a infância, muitas reflexões podem vir à tona, como por exemplo: o que as crianças aprendem para se apropriar do cotidiano na sociedade do novo lar? E com quem elas aprendem?

As crianças são convocadas de muitas formas para tais aprendizagens, o que pode ocorrer, segundo Lenner (2012, p. 51), pela necessidade de compreensão e aquisição de uma nova língua, mas que inevitavelmente se situa entre a “relação consigo mesmo e com as regras”, pois integrar-se significa também adotar um novo repertório de regras.

As aprendizagens podem também se tornar táticas. Para Certeau (2014), muitas práticas cotidianas são táticas e tais operações desorganizam e reorganizam simultaneamente os lugares, transformando-os em espaços praticados. São maneiras de fazer que produzem vitórias do fraco sobre o forte, constituindo pequenos sucessos, movimentos importantes de serem analisados quando consideramos o acolhimento e a inclusão de crianças imigrantes na rede de assistência, em especial na escola.

O modo como crianças e famílias buscam exercer a cidadania na sociedade brasileira está amarrado pelas limitações de efetividade das legislações, que não conseguem se

desdobrar em ações de proteção e cuidado para a população imigrante. Neste sentido, é importante entender como crianças imigrantes e suas famílias procuram subverter lógicas burocráticas impostas no acesso a direitos, pois, como salienta o autor, “as práticas cotidianas não são meramente pano de fundo, mas estão no cerne da constituição social” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 55).

3.2 O COTIDIANO E A PANDEMIA DE COVID-19

“Os efeitos indiretos da COVID-19 na criança e no adolescente podem ser maiores que o número de mortes causadas pelo vírus de forma direta.”

Tedros Adhanom Ghebreyesus – Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A humanidade enfrenta o rápido avanço do Coronavírus SARS-CoV-2, a COVID- 19. Dentro do conjunto de medidas sanitárias adotadas para a diminuição do contágio e combate da pandemia, a Organização Mundial da Saúde (OMS), orienta o distanciamento social. O distanciamento social levou à suspensão de muitas atividades e, com isso, medidas políticas de caráter emergencial foram necessárias. Fronteiras foram fechadas, serviços públicos ficaram restritos, aulas presenciais foram suspensas. A pandemia ampliou a queda de renda das famílias e a insuficiência dos sistemas públicos de saúde, de assistência e de educação. “Um sistema público de saúde já sucateado por décadas de políticas neoliberais ou de ‘austeridade’, que privatizaram e transformaram tudo, inclusive a saúde, em mercadoria” (MACEDO, 2020, p. 1405).

Os impactos da pandemia do COVID-19 no cotidiano das crianças na América Latina e no Caribe podem ser observados no relatório *The hidden impact of COVID-19 on child poverty*¹¹ (LOPERFIDO; BURGESS, 2020). O relatório aponta que 77% das famílias relatam perda de renda desde a explosão do COVID-19 e em relação à manutenção e custeio da família, 46% dos pais encontram dificuldade para arcar com custos relativos à saúde, 30% para custear serviços médicos e 32% encontram dificuldade para pagar contas de serviços como água, luz, saneamento.

O relatório *Pandemia de Covid-19: choques na Educação e respostas políticas* (BANCO MUNDIAL, 2020), destaca que a pandemia está causando um choque global sem precedentes na Educação das crianças, pois ameaça os rumos de políticas educacionais em larga

¹¹ O impacto oculto da COVID- 19 na pobreza infantil (tradução livre).

escala. Tais ameaças se expressam pelo fechamento quase universal das escolas e pela recessão econômica provocada pelas medidas de combate. A figura 2 ilustra alguns impactos da pandemia na Educação.

Figura 2 – Impactos da pandemia na Educação



Fonte: Banco Mundial (2020, p. 5).

O provimento de suporte educacional também é tratado nos relatórios sobre os impactos da pandemia na Educação. O relatório *The hidden impact of COVID-19 on child poverty* (LOPERFIDO; BURGESS, 2020), aponta que governos e apoiadores da educação devem prover suporte para assegurar o direito das crianças à educação, dando oportunidades para que elas continuem sua formação educacional através de plataformas online. É necessário que também sejam asseguradas outras formas de comunicação, tais como rádio ou tecnologia de telefonia móvel e kits de aprendizagem em papel, para que estejam disponíveis às crianças que não têm acesso à internet.

O relatório também sinaliza a importância da parceria família/escola no sentido de que orientações sejam oferecidas em formato acessível para pais e cuidadores. As informações fornecidas por estes relatórios destacam que acolher e proteger as famílias, tanto em suas dificuldades financeiras ampliadas pela pandemia como em orientações para reduzir os danos

causados pela desigualdade, terá papel crucial para a qualidade do exercício do direito da criança à educação.

No Brasil, o primeiro caso confirmado de Covid-19 foi em 26 fevereiro de 2020 e em 19 de março de 2020 o país chegava ao número de 90.303 de novos casos confirmados da doença, de acordo com o site Coronavírus Brasil¹². O governo brasileiro se posicionou resistente às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), dando pouco endosso a todos os procedimentos necessários ao combate à doença. Como consequência, em julho de 2020, o país já despontava como um dos mais letais em relação à contaminação pelo COVID-19 na América do Sul. Predomina por parte da instância governamental brasileira um negacionismo das recomendações científicas sobre medidas de tratamento e de prevenção, assim como sobre o luto da sociedade e sobre a garantia do direito mais soberano de todos: o direito à vida.

Uma pesquisa feita em fevereiro de 2021 no site Coronavírus Brasil, do Ministério da Saúde, aponta que o país totalizava 10.257.875 casos, dos quais 248.529 pessoas vieram a óbito, configurando uma taxa de mortalidade de 118,3% (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021). Neste contexto, o Rio Grande do Sul contava com 612.191 casos e 11.932 óbitos, o que representa uma taxa de mortalidade de 104,9%.

Segundo Macedo (2020) “a pandemia colocou uma lente de aumento sobre a realidade de violação dos direitos das crianças que deveriam ter prioridade de proteção, provisão e participação como definido na Convenção Sobre os Direitos da Criança” (MACEDO, 2020, p. 1.411). A passos largos, as famílias pobres, em decorrência dos impactos da pandemia, ficaram ainda mais vulneráveis. Tal aspecto demonstra que apesar de toda a população estar sujeita ao vírus, nem todos estamos diretamente expostos da mesma maneira.

Conforme aponta o informativo *Covid-19 e Saúde da Criança e do Adolescente* (NEHAB, 2020), as sequelas da pandemia de COVID-19 na saúde de crianças e adolescentes no Brasil, assim como em outros países da América Latina, tem potencial muito mais negativo do que o que vem sendo relatado em países da Europa e América do Norte. No Brasil, a pandemia deixa cada vez mais evidente a pobreza e a pobreza extrema, assim como a insuficiência das políticas públicas, ou a ausência delas.

¹² Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

Em 20 de fevereiro de 2021, o governo do estado do Rio Grande do Sul, publicou um decreto que trazia restrições de bandeira preta¹³ para 11 regiões do estado, dentre elas a região metropolitana. Porém, a classificação de altíssimo risco de contaminação não reverbera em ações públicas de restrições efetivas que possam incidir na diminuição da necessidade de distanciamento social. A alternativa encontrada pelo governo estadual para gerenciar o contexto de risco foi a instauração da cogestão entre os municípios gaúchos. A cogestão¹⁴ propicia que os gestores municipais mantenham todos os serviços abertos e que ainda autorizem o retorno às aulas presenciais. Em 22 de fevereiro de 2021, Porto Alegre tinha um número de 11,8 mil mortes por COVID-19 e 606 mil casos confirmados (G1 RS, 2021). Foi em meio a esse contexto de riscos e incertezas que a situação de cogestão municipal autorizou o retorno presencial da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Durante os primeiros dias do mês de março, o governo estadual, em consonância com a gestão municipal, segue buscando meios, pelo sistema judiciário, de promover o retorno às atividades presenciais nas escolas, mesmo com a sinalização de colapso no sistema de saúde em todo estado. Em 9 de março, o ministro Luiz Fux, presidente do Supremo Tribunal Federal, manteve decisão do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, suspendendo as aulas presenciais nas escolas do estado durante a vigência da bandeira preta do sistema de Distanciamento Controlado.

Segundo os preceitos da Convenção dos Direitos da Criança e da Constituição Federal (1988), o estado tem como dever garantir às crianças o direito à saúde e à educação, assim como salvaguardar o seu direito ao pleno desenvolvimento e ao bem-estar. Para tanto, o Estado brasileiro e todas as suas instâncias governamentais de atuação devem proporcionar espaços de proteção a todas as crianças e adolescentes.

Neste sentido, cabem alguns questionamentos sobre o quase inexistente apoio nutricional, previsto em Lei, durante a maior parte dos meses no ano letivo de 2020, assim como a insuficiente promoção de acesso às atividades remotas. Os anseios governamentais, endossados por uma abastada parcela da sociedade civil calcada no argumento da proteção à criança, urge pela abertura das escolas em detrimento da vacinação em massa de crianças e adolescentes. Sendo a vacinação das crianças uma atitude inquestionável de ação protetiva,

¹³ As cores das bandeiras fazem referência a um sistema de classificação baseado em indicadores como velocidade de contágio e capacidade de atendimento em UTI's. As cores seguem a seguinte classificação: amarela (pouco risco), laranja (risco médio), vermelha (risco alto) e preta (risco altíssimo).

¹⁴ A situação de cogestão possibilita que as prefeituras de cada região cheguem a um acordo de adotar protocolos semelhantes aos da classificação imediatamente anterior, como em os locais com bandeira preta, por exemplo, podem escolher medidas semelhantes às da bandeira vermelha.

assim como a vacinação dos professores e de toda a população, fica o questionamento: o que de fato atende ao melhor interesse da criança?

De acordo com informativo *Covid-19 e Saúde da Criança e do Adolescente* (NEHAB, 2020), crianças e adolescentes de qualquer faixa etária são susceptíveis à infecção pelo SARS-CoV-2. Uma pesquisa realizada com 66 crianças pacientes diagnosticados com COVID-19 por RT-PCR, por uma equipe de São Paulo em julho de 2020, revelou alguns dados como média de idade em torno de 7 anos, predominância do sexo masculino e, em 41% dos casos, se apresentou histórico de contato com sintomáticos respiratórios.

Os impactos da pandemia na vida das crianças e na experiência da infância tem efeitos diretos e indiretos. Podemos considerar como diretos, aqueles que dizem respeito às manifestações clínicas da COVID-19. Já os efeitos indiretos estão relacionados a possíveis prejuízos no âmbito social e na dinâmica subjetiva, como descreve o relatório da FIOCRUZ:

- Prejuízos no ensino, na socialização e no desenvolvimento, visto que creches, colégios, escolas técnicas e de idiomas, faculdades e universidades tiveram que ser fechadas.
- O afastamento do convívio familiar ampliado, com amigos e com toda rede de apoio agravando vulnerabilidades.
- O estresse (e sua toxicidade associada) afeta enormemente a saúde mental de crianças e adolescentes, gerando um claro aumento de sintomas de depressão e ansiedade.
- Aumento da violência contra a criança, o adolescente e a mulher, e a consequente diminuição da procura pelo atendimento aos serviços de proteção. 8
- Quedas nas coberturas vacinais em todo o mundo, levando a efeitos devastadores em conquistas de anos de investimento e planejamento na erradicação e diminuição de doenças imunopreveníveis.
- Queda na cobertura de programas de triagens universais, como o Teste do Pezinho
- Aumento da epidemia de sedentarismo e obesidade.
- Exagero no uso de mídias/telas, como televisão, computadores, tablets e smartphones.
 - Crianças e adolescentes sofrem as consequências do enorme impacto socioeconômico nas famílias, com aumento do desemprego e impossibilidade de trabalho para serviços não essenciais.
 - Aumento da fome e do risco alimentar em parte pelo fechamento das escolas e das creches além de perdas nas receitas familiares.
 - Impedimento da circulação da população e dos meios de transporte para serviços não essenciais, aliados ao medo da COVID-19 e a reconfiguração dos sistemas de saúde geraram uma redução no acesso aos serviços tanto da Atenção Primária quanto da Atenção Especializada, incluindo a redução de cirurgias eletivas e até mesmo tratamentos oncológicos e de cuidados de emergências em saúde. (NEHAB, 2020, p. 7-8).

Na perspectiva de Achille Mbembe (MBEMBE, 2018 *apud* GABATZ, 2020), a situação de pandemia evidencia uma espécie de necropolítica à brasileira, que se realiza pela negação das desigualdades sociais já existentes e se efetiva através de uma negligência da governança pública ao negar dados científicos. Soma-se a este contexto a insuficiência de políticas públicas de saúde e assistência, ineficiência no programa de vacinação contra a COVID-19, dificuldade

de acesso ao auxílio emergencial e negação da gravidade da situação nas fronteiras, cujo fechamento não pôs fim à imigração.

Sobre crianças em situação vulnerável, Souza (2020) salienta que a necropolítica é um processo de exclusão social que define as vidas que importam e as vidas que não importam para um estado capitalista e colonialista. A autora constatou que, dependendo da condição social da criança, sua raça e seu lugar de origem, há um processo diferencial de invisibilidade.

Deste modo, cabe assinalar que os impactos da COVID-19 sobre as crianças e adolescentes, incluindo crianças e adolescentes imigrantes, contempla a ideia de que o Brasil é constituído de uma estrutura social com facetas injustas, desiguais e “nelas, os sujeitos que sofrem a ação da precarização de suas vidas seguem os critérios de classe, raça, gênero e também de origem. Precarizar vidas é torná-las também descartáveis” (GABATZ, 2020, p. 24).

4 METODOLOGIA

A pesquisa inicialmente elaborada e qualificada no ano de 2019, tinha como escopo analisar a influência da escola no cotidiano do novo lar das crianças imigrantes em Porto Alegre. Os procedimentos metodológicos haviam sido escolhidos de acordo com a possibilidade de pesquisa na escola, no cotidiano de uma turma dos anos iniciais de alfabetização onde haviam crianças imigrantes matriculadas e frequentes. Entretanto, com a pandemia de COVID-19, o fechamento das escolas e as orientações de distanciamento social, o plano de pesquisa inicial sofreu mudanças. Como alternativa de campo e partilha do cotidiano, a pesquisa se realizou no bairro da escola inicialmente pensada como campo.

As mudanças alteraram significativamente o plano de pesquisa, redefinindo objetivos, ampliando os procedimentos metodológicos, o público participante da pesquisa e trazendo para ação de ir a campo um viés de incerteza visto as situações de possibilidade de contágio por COVID-19.

A pesquisa ocorreu durante a pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, no sul do Brasil. O cenário pandêmico desafiou a ciência em seus caminhos de produção científica. Ao demandar dos pesquisadores adaptações, apressou a velocidade dos seus passos ao nos propor refletir sobre o tempo e o impacto dos resultados científicos na vida da sociedade. Nestas últimas décadas, a sociedade acompanhou de maneira próxima os processos e avanços da ciência, como na produção da vacina para o Covid- 19. Longe de qualquer comparação relativa à importância e grau de impacto, refletir sobre este contexto macro de necessidade da ciência convida a entender o contexto micro de produção desta pesquisa, que assim como todo um campo, precisou repensar e adaptar seus procedimentos metodológicos.

Como forma de organizar o caminho metodológico, elaborei algumas questões norteadoras, que orientaram a coleta dos dados, buscando contemplar os objetivos citados anteriormente. São elas:

- 4.1 Como acontece o cotidiano da criança migrante no novo lar?
- 4.2 Como se estabelece a comunicação da criança e da família com a comunidade do bairro?
- 4.3 Quais serviços da rede de assistência à criança e à família tiveram contato?

Nos parágrafos que seguem, apresento de forma mais detalhada o delineamento, o local, as questões éticas e outras dimensões da metodologia construída nesta tese.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Diante de tais reflexões, foi proposta uma Pesquisa Exploratória, com abordagem metodológica qualitativa, entendendo que esse delineamento de pesquisa permeia uma postura investigativa que acolhe uma pluralidade de ângulos de investigação por meio da observação no cotidiano. Aliado a esse entendimento, considera-se a importância de captar no cotidiano a forma como as pessoas vivem ou significam os fatos das realidades que as rodeiam.

Uma pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Esse tipo de pesquisa tem como uma das suas questões a ida ao campo a ser pesquisado. E neste contexto, uma das perguntas é: como ir a campo em tempos de isolamento social? Esta pergunta, respondida ao longo dos procedimentos de coleta, se inicia com a necessidade de buscar um caminho rizomático, construído em diferentes locais possíveis, onde as relações do cotidiano estavam a acontecer.

Para tanto, realizei um novo mergulho metodológico, buscando uma metodologia de coleta dos dados que se adaptasse a esse momento, onde o isolamento social é uma realidade e a escola, como normalmente a conhecemos, encontra-se fechada. Busquei métodos que me permitissem reconfigurar a minha relação com campo, frente às indisponibilidades de realizar a imersão que inicialmente tinha pensado e que não me deixasse limitada por medidas de isolamento. Uma metodologia que não entende a mudança como uma ruptura, mas sim como um processo adaptativo, análoga à própria vida em todas as suas nuances, algo incontornável especialmente nos anos de 2020 e 2021.

Dentre as muitas preocupações pertinentes ao período, tinha-se como algo caro não abandonar o objeto de pesquisa: a criança imigrante e seu cotidiano neste novo lar. Contudo, a vida neste momento, mais do que nunca, exige de todos, adaptações. Não havendo mais a possibilidade de executar o primeiro projeto de pesquisa na escola, sigo no questionamento sobre como, neste momento pandêmico, os estudantes imigrantes de uma escola de Porto Alegre, estão vivendo. Considerando a escola lugar fundamental para a busca de direitos e exercício da cidadania na infância, como os estudantes estão vivenciando a garantia destes direitos em um contexto de distanciamento do cotidiano escolar?

Destes questionamentos e alterações, nasce um novo problema de pesquisa: como, no cotidiano do novo lar crianças imigrantes, estudantes de uma escola pública da zona norte de Porto Alegre vivenciam os direitos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança?

O desafio de responder a este problema de pesquisa foi pautado no seguinte objetivo geral: analisar o acesso de crianças imigrantes haitianas e venezuelanas aos direitos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, em contextos brasileiros.

De maneira a delimitar o tema e alcançar respostas para o objetivo geral, os objetivos específicos propostos são:

- verificar de que forma a escola estabelece relações com os alunos imigrantes e suas famílias;
- conhecer que outros serviços da Rede de Proteção à Criança, além da escola, as crianças imigrantes tiveram acesso;
- observar momentos do cotidiano das crianças imigrantes no contexto da pandemia de COVID-19.

4.2 OS LOCAIS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. A história dessa cidade conta com a chegada de casais açorianos no século XVIII, portanto, é marcada pelo movimento migratório. Ao longo do século XIX, recebeu grande fluxo migratório de alemães e italianos e ao longo do século XX estabeleceram-se na cidade imigrantes de origem espanhola, judia, chinesa e polonesa. Atualmente, Porto Alegre é a décima segunda cidade em número de habitantes do país (OBSERVA POA, 2021). As figuras 3 e 4 apresentam alguns dados sócio demográficos da cidade de Porto Alegre em 2021.

Figura 3 – Dados sociodemográficos de Porto Alegre



Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do site ObservaPOA (2021).

Para fins de gestão administrativa, a cidade encontra-se dividida em oito regiões: Região 01 (Centro), Região 2 (Humaitá/ Navegantes/Ilhas e Noroeste), Região 03 (Norte e eixo Baltazar), Região 04 (Leste/ Nordeste), Região 05 (Glória/Cruzeiro e Cristal), Região 06 (Centro-Sul e Sul), Região 07 (Lomba do Pinheiro/Partenon), Região 08 (Restinga/Extremo-Sul).

A Figura 4 ilustra o mapa da cidade e a localização das zonas de Gestão de Planejamento:

Figura 4 – Mapa de Porto Alegre com Regiões de Gestão de Planejamento



Fonte: ObservaPOA (2021).

A pesquisa se localiza dentro da região de planejamento 03 na Região do Sarandi. Esta região, segundo os dados mais atualizados do ObservaPOA (2013), se destaca como a terceira região da capital com maior número de empregos formais distribuídos nos setores de agropecuária, comércio, construção civil, indústria e serviços.

Entre as comunidades e vilas que compõem a região Sarandi encontra-se o bairro Nossa Senhora de Guadalupe, onde reside uma significativa comunidade de imigrantes haitianos e venezuelanos. Os participantes da pesquisa são docentes que ministram aulas em escolas da região, duas líderes comunitárias, famílias e estudantes que constituem a comunidade escolar da escola municipal Suzanne Bélair. O coletivo infantil da pesquisa se constitui de crianças

matriculadas na escola municipal Suzanne Bélair e seus pares: irmãos, primos, amigos chegados durante a pandemia, que residem na mesma casa. A escola municipal, onde os estudantes imigrantes estão matriculados, possui aproximadamente 1.104 alunos, dos quais 131 são imigrantes.

No decorrer da pesquisa, as aproximações com algumas docentes da escola me conduziram a outros espaços da comunidade escolar, onde as ações cotidianas eram compartilhadas. Através desses espaços foi possível acessar uma rede solidária e de mediação social, por meio da qual se desdobraram nesta pesquisa possibilidades de observações assistemáticas e entrevistas, envolvendo cerca de 35 pessoas que fazem parte do universo descrito anteriormente.

4.3 QUESTÕES ÉTICAS E OS CUIDADOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão Científica do Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ) como número 9.471, posteriormente foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado segundo Parecer Consubstanciado 3.966.297. Contudo, precisou ser adaptado, visto que as escolas suspenderam as aulas presenciais em março de 2020. As adaptações seguem os preceitos éticos contidos na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Sociais.

Sobre a pesquisa com crianças, novos caminhos foram traçados nos últimos anos, avançando para uma perspectiva de investigação na infância, em que as crianças são consideradas atores, com um papel mais ou menos ativo, na construção do conhecimento produzido sobre elas. (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p. 761). Um dos pioneiros nessa perspectiva de pesquisa foi Florestan Fernandes, que no início do século XX realizou uma pesquisa, entrevistando e observando crianças que brincavam nas ruas do bairro Bom Retiro em São Paulo. (FERNANDES, 2004).

É importante destacar, entre as atuais produções de pesquisas das infâncias, o surgimento do Novo Paradigma da Infância e a Convenção dos Direitos da Criança. Pesquisadores como Sarmento e Cerisara (2004), Faria, Demartini e Prado (2009), Martins Filho e Prado (2011), Gobbi (2012) e Marchi (2018), buscam estabelecer uma interlocução com estes pontos, uma vez que “alinham-se na defesa das crianças como sujeitos sociais e culturais que elaboram modos de pensar, sentir, saber, fazer e dizer próprios” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 4).

Esse caminho também é construído com base no entendimento de que a pesquisa *sobre e com* as crianças pressupõe estratégias metodológicas que permitam conhecê-las a partir delas mesmas, buscando formas de observação e interação, com a concordância das crianças, tentando manter uma posição de paridade nas relações com elas. Esse posicionamento exige cuidados éticos muito bem delineados e compreendidos desde a formulação metodológica da pesquisa, ou seja, pensar instrumentos que considerem a agência da criança. O papel do pesquisador durante todo o processo de imersão no campo será impactado por isto. Tais cuidados devem ser estruturados no direito a ser investigado adequadamente, o que requer uma atenção na pesquisa para que se anuncie, de maneira espontânea, afetos, desejos, dificuldades, sonhos, medos, diferenças e experiências de suas vidas.

Nestes novos rumos epistemológicos, considera-se também o abandono de um programa político em que as crianças permanecem afastadas de decisões que influenciam suas vidas, o que ocasiona um silenciamento na participação social e das decisões políticas. A investigação com crianças deve promover metodologias que façam uma gestão equilibrada entre a pesquisa e os interesses das crianças, considerando a complexidade dos cotidianos e das infâncias, como salienta a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), quando trata do melhor interesse da criança e sua possibilidade de participação política e social.

Deste modo, alinham-se princípios éticos que estabelecem a liberdade das crianças na recusa ou no abandono da sua participação na pesquisa, assim como o direito de se manifestarem quando desejarem. Também estabelece que os procedimentos de coleta de informações não devem ir de encontro aos interesses da criança.

Segundo Francischini e Fernandes (2016), além das questões éticas tradicionais utilizadas nos processos de pesquisa, nas pesquisas que envolvem crianças cabe ao pesquisador assegurar:

- o direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentimento dos responsáveis e para Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TALE) consentimento das crianças, garantindo que a participação seja uma escolha e opção das crianças e seus responsáveis;
- o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;
- as informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que a criança não será submetida a situações consideradas de risco;
- o direito de não participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, e o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;
- o direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;

- se a criança ou seus responsáveis não concordarem com a participação na pesquisa, a criança será excluída da coleta de dados, sejam elas notas de campo ou entrevistas;
- a garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos. (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p. 62).

Considerando todos estes princípios descritos, optou-se pela utilização de nomes fictícios, para todos os participantes, instituições e localidades, buscando garantir o anonimato dos participantes. Os nomes fictícios escolhidos fazem menção a símbolos e a personagens históricos que lutaram para a garantia de direitos e processos de descolonização da América Latina e do Caribe.

4.4 UM CAMINHO PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES: A CARTOGRAFIA

“A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) no próprio percurso da investigação” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 18).

Como método de pesquisa, a cartografia foi originalmente pensada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, na década de 1960, no contexto da esquizoanálise, tendo em vista que, no entendimento deles, os modelos de pesquisa disponíveis na época, de cunho eminentemente demonstrativos e representacionais, não se adequaram e nem conseguiam dar conta do teor processual do objeto dos seus estudos e dos processos de produção de subjetividade. A cartografia procura romper com a lógica cartesiano-positivista, caracterizada pela divisão das relações entre pesquisador e objeto, por uma pressuposta neutralidade e imparcialidade vinculadas a métodos de representação de objetos preexistentes com regras estabelecidas previamente (WEBER; GRISCI; PAULON, 2012).

A cartografia se constitui como um método de pesquisa-intervenção, pois prima pela inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir, pois a intervenção sempre se realiza através de um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática. É um desafio metodológico, pois propõe uma reversão no sentido tradicional dos métodos. Não propõe uma estratégia fixa de coleta de informações ou dados, a fim de alcançar metas prefixadas. Ao contrário, na cartografia, a premissa é a de que o percurso do caminho traça as metas.

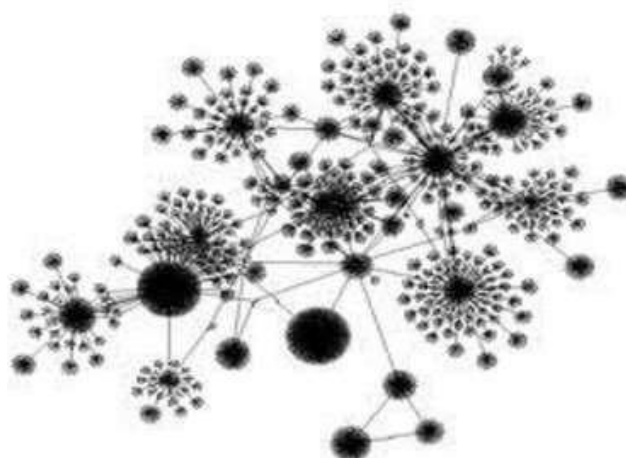
O pesquisador, mergulhado na experiência do pesquisar, apoia a investigação no modo de fazer, e a experiência é entendida como saber-fazer, ou seja, um saber que emerge do fazer.

O trabalho da pesquisa prioriza a ideia de caminho “saindo do saber na experiência e chegando à experiência do saber”, este é o caminho metodológico (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 18).

O objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças a qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas nuances e de seu movimento permanente. Nesta perspectiva, Deleuze e Guattari (1996) desenvolvem o conceito de rizoma, valendo-se de da botânica para ilustrar as conexões que podem ocorrer durante o caminho metodológico. O rizoma ilustra um modelo de ação, que acontece no plano horizontal, de maneira indefinida, sem centralidade e não hierarquizado. O modelo do rizoma serve como representação metodológica para um olhar cartográfico, a ser amplificado no campo, em uma teia de relações. Segundo os autores, o rizoma possui princípios de funcionamento que podem ser observados nas múltiplas possibilidades de entrada no campo de pesquisa, pois não está limitado em uma posição ou a uma ou outra estratégia.

Cabe também ressaltar, conforme Weber, Grisci e Paulon (2012), que a teia rizomática possui alguns princípios: o princípio de conexão e de heterogeneidade, destacando que qualquer ponto do rizoma pode e deve estar conectado a qualquer outro; o princípio da multiplicidade, que refere ao abandono do pensamento dicotômico, o qual determina a separação binária entre polos como bem e mal, objeto e sujeito; o princípio da ruptura assignificante, indicando que o rizoma pode ser rompido ou quebrado em qualquer ponto, assim como pode retomar sua operação a partir de uma de suas linhas.

Figura 5 – Ilustração de um Rizoma



Fonte: Fanaya (2015).

A cartografia diz respeito a um método estratégico-rizomático que, sem pré-estabelecer procedimentos de pesquisa, regras ou protocolos, defende a manutenção de uma postura aberta e flexível, à espera de tudo que possa emergir no contexto do objeto de estudo. Portanto, no contexto cartográfico, manter uma margem de flexibilidade e provisoriedade em relação aos objetivos e metas de uma pesquisa não compromete o rigor metodológico. Por rigor metodológico, considera-se a capacidade do pesquisador em acompanhar o processo de mostrar-se do objeto investigado no contexto que o sustenta, que lhe dá sentido e que produz significado (SOUZA; FRANCISCO, 2016).

Para a manutenção de uma atitude aberta frente ao campo de pesquisa, Passos, Kastrup e Escóssia (2015) referem oito pistas que orientam o percurso da pesquisa. A indissociabilidade entre a pesquisa e a intervenção define a *pista 1*. Efetivamente, a intervenção se concretiza pelo mergulho do pesquisador na experiência e não se trata apenas de incluir o pesquisador no campo de suas observações, mas de aprofundar e aprimorar as concepções de subjetividade, incluindo legitimamente no campo de pesquisa os desejos, as curiosidades, as indagações e os pressupostos do pesquisador.

A *pista 2* refere-se ao funcionamento da atenção do cartógrafo durante o trabalho de campo. Tal pista trata do aprimoramento de um processo central em uma pesquisa, denominado costumeiramente nas demais metodologias como coleta de informações ou coleta de dados. Para a cartografia esse processo é denominado produção de dados da pesquisa.

Outro aspecto do método cartográfico é abordado pela *pista 3* e salienta que cartografar é acompanhar processos. Pressupõe habitar um território que, a princípio, não se habita, mergulhar no cotidiano, implicar-se *no/com*, pesquisar *no/com*. Não existem etapas, mas passos que se sucedem sem parar. Para registrar esses passos, o pesquisador poderá lançar mão de diário de campo, no qual, através da escrita e/ou de desenhos, sejam relatadas tanto informações objetivas quanto impressões despertadas na interação com o campo.

A cartografia é um método processual, portanto, acompanha os processos de produção de subjetividade, é nesta afirmação que se baseia a *pista 4*. No intuito de acompanhar processos subjetivos, a prática cartográfica precisa de procedimentos capazes de acompanhar esses processos. O trabalho do pesquisador/cartógrafo, se dá no “desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 79).

A *pista 5* refere-se ao coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. Tal coletivo possui dois planos: o plano das formas e o plano das forças que produzem a realidade. Esses planos são indissociáveis para a percepção da forma e sua dimensão processual.

Na *pista 6*, é dada ênfase à postura do pesquisador, visto que nessa metodologia o mesmo precisa ir além da atitude descritiva ou neutra. A dissolução do ponto de vista do observador coloca o cartógrafo na posição paradoxal de “habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista e, por isso, sua tarefa principal é dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação” (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 123).

Como *pista 7*, temos a afirmativa de que cartografar é habitar um território existencial. A cartografia pressupõe a imersão do cartógrafo no território que deseja conhecer. Para Alvarez e Passos (2015, p. 135) a “pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo”. Assim, somente compartilhando o território existencial onde sujeito e objeto de pesquisa se relacionam é que se determina o que o pesquisador poderá conhecer, as nuances do cotidiano.

A *pista 8* sinaliza a escolha da posição narrativa, considerando que a produção do conhecimento acontece a partir das escolhas que o pesquisador faz. Portanto, não pode ser encarada como desarticulada das políticas que estão em jogo: políticas de imigração, políticas educacionais, políticas de assistência, políticas de saúde. “Toda produção de conhecimento se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 150).

Com base nos princípios cartográficos, Fonseca e Kirst (2003) sintetizam que cartografar significa marcar o momento de um lugar. Diante desta perspectiva é possível compreender que junto com o comprometimento, a cartografia enquanto metodologia exige implicação, partindo do pressuposto de que o conhecimento é processual e indissociável do movimento da vida e dos afetos que acompanham o pesquisador (WEBER; GRISCI; PAULON, 2012, p. 845).

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE INFORMAÇÕES NUM RIZOMA DE PESQUISA

O rizoma desta pesquisa foi desenvolvido de acordo com a impossibilidade de ida à campo no contexto da pandemia de COVID-19. A pesquisa desenvolvida seguiu seu caminho definido pelas questões sanitárias e de isolamento, pelos momentos possíveis de observação do campo e pela disponibilidade emocional dos participantes em compartilhar com a pesquisadora momentos de sua vida em um cotidiano. Nesta conjuntura, a pesquisa se desenvolveu com 3 procedimentos de coleta de informações ocorridos ao longo de 10 meses.

A pandemia de COVID-19 impactou profundamente o cotidiano da comunidade onde se desenvolveu a pesquisa. As famílias sofreram com o desemprego, as limitações em realizar distanciamento social, o fechamento das escolas e das creches. Contudo, na situação das famílias imigrantes soma-se a chegada de novos membros, que mesmo com as restrições fronteiriças do estado brasileiro, seguem no processo de deslocamento em situações muitas vezes perigosas.

Essas famílias imigrantes e seus filhos continuaram chegando à comunidade durante a pandemia e encontraram um contexto de extrema vulnerabilidade econômica e de dificuldade de atendimento pela rede de assistência. É neste contexto que nasce o rizoma desta pesquisa, que investiga dentro dos movimentos da comunidade Nossa Senhora de Guadalupe o cotidiano das crianças imigrantes.

Para tanto, a coleta de informações possui três procedimentos: entrevista semiestruturada aplicada com os professores de três escolas da rede municipal da região; questionário aplicado com os responsáveis pelas crianças imigrantes e observação assistemática realizada na comunidade. Estes procedimentos foram escolhidos conforme a possibilidade da pesquisadora de transitar pelo campo de pesquisa e visam responder os objetivos propostos, respeitando a situação de vulnerabilidade dos participantes e os procedimentos éticos.

O uso da entrevista como procedimento de coleta das informações em pesquisas de cunho qualitativo se apresenta como alternativa eficiente, pois a natureza do objeto de estudo exige a interação entre o pesquisador e o pesquisado, com o propósito de contextualizar experiências e sentidos. “Constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 141).

Neste estudo, o tipo de entrevista utilizado foi a entrevista semiestruturada. Segundo Trivínos (1987), a entrevista semiestruturada pode ser entendida como um procedimento “que parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e oferecem um amplo campo de interrogativas [...] que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Outro procedimento de coleta de informações utilizado foi o questionário, que busca de forma assertiva levantar opiniões, interesses e situações vivenciadas. Os questionários foram utilizados a fim de aprofundar questões postas nos objetivos específicos. Para tanto, foram traduzidos para o espanhol e para o francês, de modo a possibilitar um entendimento simples e direto das questões de pesquisa por parte dos entrevistados, em sua maioria, imigrantes haitianos e venezuelanos.

A observação assistemática se alia aos procedimentos de coleta de informações no sentido de embasar metodologicamente o trânsito no campo de pesquisa, os momentos de partilha com a comunidade dos participantes, sem qualquer planejamento prévio. A observação assistemática satisfaz os princípios da pesquisa qualitativa, pois pressupõe a ausência total ou parcial de pré-categorias para entender o fenômeno que se observa, sendo a categorização um processo posterior à coleta das informações (TRIVINÕS, 1987).

Nesta circunstância, as notas de campo se fazem fundamentais, pois registram as experiências e observações do pesquisador. Para além de uma mera descrição, as notas de campo envolvem uma escrita com processos ativos de interpretação e atribuição de sentido. Como sinaliza Trivínos (1987), podemos entender as anotações de campo como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, propondo comentários críticos sobre as situações experienciadas no campo de pesquisa.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A fim de contemplar os objetivos propostos na pesquisa, buscou-se um método de análise que possibilitasse interpretar a amplitude dos procedimentos de coleta (questionário, entrevistas, observação) de maneira qualitativa. Para tanto, é utilizada a Análise de Conteúdo (AC), que, segundo os pressupostos de Bardin (2009, p. 42), pode ser definida como:

[...] um conjunto de técnicas de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ concepção destas mensagens.

Na análise do cotidiano, faz-se necessário “absorver e caucionar o escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2009, p. 11). Como instrumento para análise de informações, essa técnica permite ler e interpretar conteúdos de diversos tipos de documentos e registros, visando captar o sentido simbólico, que deverá ser fundamentado nos princípios filosóficos e teóricos que permeiam essa pesquisa.

O procedimento escolhido para análise e interpretação dos dados dentro da técnica de Análise de Conteúdo é a Análise Categorical. Esse tipo de análise permite a classificação e o agrupamento das informações segundo seus significados. Para que este procedimento seja realizado, Bardin (2009) indica etapas a serem seguidas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

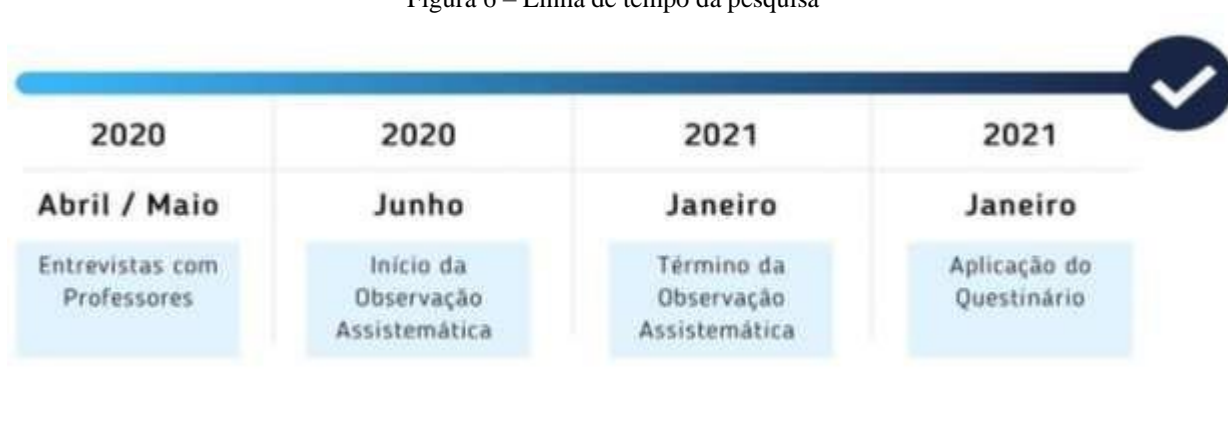
Na pré-análise, se preconiza a importância da leitura e releitura do material a ser analisado. O pesquisador irá, gradualmente, aproximar-se, estabelecer idas e vindas, analisando suas anotações. Em seguida, classifica o conteúdo das notas de campo, entrevistas e questionários de acordo com os registros que se aproximam do tema de estudo e que respondem às questões norteadoras. Posteriormente, esses registros serão agrupados de maneira a formar categorias que possibilitem responder aos objetivos da pesquisa.

Na fase de exploração do material, analisam-se os dados profundamente a fim de encontrar unidades no contexto dos registros. Tais unidades deverão ter um aspecto comum, como tema, objeto ou acontecimento, que darão origem às subcategorias de análise. Após a organização das subcategorias de análise, foram realizadas inferências e interpretações e, posteriormente, foram sintetizadas duas categorias alinhadas aos caminhos teóricos da pesquisa, um olhar através da lente da teoria. Após este procedimento, o pesquisador irá argumentar de maneira a responder os objetivos da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O caminho de pesquisa se iniciou em 23 de abril de 2020 e foi conduzido de acordo com as possibilidades, visto a pandemia de COVID-19 e todo contexto de insegurança causado. Para melhor ilustrar esse caminho, os procedimentos serão descritos e analisados de acordo com a ordem cronológica que aconteceram no campo. A figura abaixo ilustra, por meio de uma linha de tempo, os procedimentos de coleta:

Figura 6 – Linha de tempo da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os procedimentos de coleta iniciaram-se através de entrevistas semiestruturadas, realizadas via *WhatsApp* com 10 docentes de escolas municipais da microrregião 3: Escola Suzanne Bélair¹⁵, Escola Marielle Franco¹⁶ e Escola Argelia Laya¹⁷.

¹⁵ Nascida livre em 1781, Suzanne Bélair é considerada uma das heroínas da Revolução Haitiana (1791 - 1804). Apelidada por amigos de “Sanité”, Bélair foi sargenta e depois tenente das tropas de Toussaint L’Ouverture, um dos maiores líderes negros da revolução que pôs fim ao regime escravista no Haiti. Participou dos combates de 1802, na cadeia montanhosa Matheux, no centro do país, contra a expedição napoleônica composta por mais de 20 mil homens enviada para reestabelecer a escravidão na colônia. (ALVES, 2018).

¹⁶ Marielle Franco, socióloga, vereadora eleita em 2017 pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Em sua carreira política, Marielle foi reconhecida internacionalmente, por ONGs como a Anistia Internacional, pela formulação de projetos de leis e pautas em defesa dos direitos da população LGBTI e das mulheres pretas e faveladas no Brasil. (YUMI, 2020).

¹⁷ Nascida em 10 de julho de 1926, Argelia Laya foi educadora e atuou pelo direito das mulheres no país. Liderou o sindicato de professores nos anos 1950, integrou o Partido Comunista da Venezuela, dirigiu as Forças Armadas de Liberação Nacional (FALN) e esteve na guerrilha venezuelana nos anos 60 sob o nome de “Comandante Jacinta”. (ALVES, 2018).

5.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

No município de Porto Alegre as aulas da rede municipal foram suspensas em virtude da pandemia de Covid-19 em 18 de março de 2020. Foi um contexto de muitas incertezas, entretanto, existiam esperanças de um possível retorno às aulas ainda no ano de 2020. Com o passar do tempo, do aumento do contágio e do número óbitos causados pela COVID-19 e a imprevisibilidade do advento da vacina, o retorno às atividades escolares presenciais foi ficando cada vez mais distante.

Neste contexto, se iniciaram tratativas da rede municipal em implementar uma forma de ensino híbrido com os alunos. Porém a dificuldade de acesso à internet e a carência material das famílias, ampliada pela situação pandêmica, transformaram o acesso à educação em algo complexo. Tal complexidade se dá pelas dificuldades econômicas que se agravaram, pois as famílias, que já se encontravam em situação de precariedade, agora enfrentam situações ainda mais precárias. Para a comunidade pesquisada, a escola tem um papel estrutural no cotidiano das crianças, tanto nas questões educacionais, quanto como parte da Rede de Proteção.

As entrevistas com as docentes foram realizadas entre abril e maio de 2020, neste período a possibilidade de ensino híbrido ainda era algo desconhecido para toda a comunidade escolar. A preocupação com a dificuldade de acesso dos alunos era o primeiro argumento referido pelas professoras, que destacam ainda o agravo deste contexto na vida de seus alunos imigrantes.

Para nossa rede, eu tenho um embate tão grande com a questão da tarefa à distância. Eu tenho, assim comigo, eu não consigo sabe, achar que seja uma coisa assim, tão boa para nossa rede, porque eu vejo, eu sinto assim, que muitos alunos não vão ter acesso por exemplo, de todos meus alunos, um percentual mínimo de alunos, vão ter acesso a essa, a essa tarefa à distância. Porque muitos não têm computador em casa, muitos não têm celular, a maioria dos pais até têm celular né, mas, a maioria dos pais não têm acesso à internet, sabe. Tanto que muitas vezes vão à escola para pegar o wi-fi da escola gratuito. (PROFESSORA ANA / ANOS INICIAIS / ESCOLA SUZANNE BÉLAIR).

(...) Principalmente os nossos alunos estrangeiros, principalmente de tudo, os haitianos e venezuelanos são os que estão em condições de vulnerabilidade muito grande, muito precária, em condições precárias de tudo né... de vida geral, não vão ter acesso e nem entendimento do que tem ali, porque é muito, é muito importante para eles a oralidade, sabe, o nosso contato físico é muito importante. Eu vejo assim ó, a aprendizagem para o aluno estrangeiro para nós aqui, principalmente que eu trabalho com alunos em alfabetização nas séries iniciais, precisa muito do visual e precisa muito da fala e precisa muito do gesto, sabe. De outros recursos que a internet não vai proporcionar, mesmo que eles tenham algum contato com a internet, sozinho em casa com os pais, que também não falam tanto a língua, e às vezes têm menos contato com o português do que eles. (PROFESSORA ANA / ANOS INICIAIS / ESCOLA SUZANNE BÉLAIR)

O reconhecimento das situações de precariedade dos alunos e suas famílias são preocupação constante durante as entrevistas. As professoras compreendem que neste contexto o direito à Educação é ameaçado, contudo pontuam uma preocupação ainda maior com a fome e o desemprego nas famílias. A professora Janaína relata o contato que faz com a família de um dos seus alunos haitianos:

Eu falo com as mães dos meus alunos, sempre. As coisas estão muito difíceis, tem aluno que se mudou porque os pais não tinham o dinheiro do aluguel, já é um monte de gente na casa, foram para um lugar menor, são 6 adultos. No domingo vou lá fazer umas doações. Está tudo muito triste, eu não consigo deixar de pensar neles.
(PROFESSORA JANAINA / ANOS INICIAIS / ESCOLA SUZANNE BÉLAIR)

No conteúdo das entrevistas é possível perceber os vínculos estabelecidos pelos professores com a comunidade imigrante. Contudo, essa relação *escola - docente - alunos estrangeiros* é permeada por questões aqui estruturadas em três subcategorias emergentes: negligência da instituição escolar; repercussões do racismo e xenofobia social no ambiente escolar e estratégias individuais dos professores para acolhimento dos alunos imigrantes.

Ao tratar da subcategoria *Negligência da Instituição escolar* foram expressas as seguintes questões: equívocos na matrícula em relação à idade e ao ano letivo; ausência de diretrizes e orientações da mantenedora; falta de estratégias da escola na inserção escolar dos alunos imigrantes, no que tange as relações entre os alunos, as famílias e aos professores.

As dificuldades do aluno imigrante iniciam na matrícula na escola, pois em algumas situações foi possível entender que não existem critérios oficiais e orientações precisas da mantenedora. Muitos alunos solicitam vaga na escola, mesmo sem a documentação comprobatória de escolaridade e, em algumas situações, parece haver uma certa liberdade para atender mais às necessidades ou as dificuldades de manejo da escola do que de atender às necessidades educacionais do aluno.

Isso aconteceu no ano de 2019. Quando eu entrei na escola eu vi aquele garoto junto com uma turma de alunos adultos, no turno da noite, matriculado? Mas era um menino! Será que ninguém olhou para ele na hora da matrícula? A colega justificou que ele tem 15 anos, mas eu duvido, tanto que refizeram a enturmação dele e ele foi para a turma do dia. Eu acho que a EJA acolhe mais os alunos estrangeiros.
(PROFESSORA SUELI / ANOS INICIAIS / ESCOLA SUZANNE BÉLAIR)

Segue outro exemplo relatado pela professora Jussara, dos Anos Iniciais na Escola Marielle Franco:

Eles chegam sem documentos né? Porque eles não chegam legais aqui no Brasil é... então... a gente... coloca por idade, por idades, mas, o que aconteceu a situação, por exemplo, do segundo haitiano que chegou com treze (13) anos, não sabendo nenhuma palavra em português, se pensou em colocar ele no quarto (4) ou quinto (5) ano, não tinha vaga nem pro quarto (4) e quinto (5) ano. Não se quis colocar num ano certo que ele devia ficar em função de que o professor de área não se sensibilizou ainda com essas questões. O professor da área entende que eles têm que receber o aluno, já alfabetizado e falando o idioma porque ele chegou ali para dar a aula dele. Aí a escola ficou... “tá e o quê que a gente faz?” “Bom a Jussara tem uma experiência já com haitiano e que fala super bem o português e que deu certo.” E colocaram o menino de treze (13) anos, numa turma de... terceiro (3) ano... enorme o guri, maior que eu...e aí...neste momento foi assim como a escola se organizou. (JUSSARA / ANOS INICIAIS / ESCOLA MARIELLE FRANCO).

Outro aspecto muito presente nessa categoria foi a falta de preparo institucional em tudo que se relaciona com o ingresso de alunos imigrantes, ou seja, o fato de que alunos ingressam na escola sem nenhum preparo prévio, nenhuma entrevista ou conversa com a família, nem mesmo um atendimento do serviço de orientação educacional:

Não... eles não recebem nenhum suporte pedagógico além da professora na sala de aula, não recebem. Nos entregam como eles saem de casa, da maneira que eles vêm de casa né. Não tinha estratégia institucional, era da gente com os pais, o professor com os pais direto, não tinha nenhuma preocupação. A escola enquanto instituição nem sabe o quê que a gente trabalha com esses alunos estrangeiros, o que a gente faz com esses alunos estrangeiros, como é o processo deles na sala de aula com a gente, com os colegas, com a escola num todo. Como instituição não vejo preocupação em relação a isso. Isso é muito particular de cada professor com seus alunos. E eu noto que os professores, falando pela escola que trabalho, que a maioria dos professores que trabalham com alunos estrangeiros, que eu troco ideias, todos têm essa postura assim, de se preocupar com seu aluno. Eu vejo isso bastante positivo, acho bem positivo isso assim, em relação do professor com o aluno né, não como instituição, como instituição não vejo. (PROFESSORA GRAZIELA / ANOS INICIAIS / ESCOLA SUZANNE BÉLAIR).

Seguem mais relatos, onde podemos observar a frustração e até mesmo uma revolta dos professores com a negligência da escola, que poderia adotar procedimentos simples para a acolhida destes alunos:

Não tem uma mudança curricular, não tem sequer uma informação de que a gente está recebendo aluno novo... Não têm sequer isso... “Ó você vai receber um aluno estrangeiro”. A gente fica sabendo quando já está em aula né! (PROFESSORA PATRICIA/ ANOS FINAIS/ ESCOLA SUZANNE BÉLAIR).

Eu nunca soube, simplesmente chegam na porta... “ó está aqui teu novo aluno” e ele é haitiano, venezuelano...enfim... E só tive haitianos até agora né? E ponto final... com a mãe junto, a mãe não sabendo falar uma palavra em Português, então entendendo nada do que a gente fala e a criança entra na sala e senta e... segue o baile. Não têm nenhuma preparação de equipe, não têm, não têm um...enfim...a gente não sabe o que eles tiveram porque não vem com documentos, então... como se preparar para receber esse aluno, aí então a gente se vira. (LAURA/ ANOS INICIAIS/ ESCOLA SUZANNE BÉLAIR)

Também houveram falas de professores sobre o aumento de trabalho com o ingresso destes alunos e a dificuldade de dar a atenção devida, visto que na sala também tem alunos de inclusão:

Estamos [nos] concentrando a maior parte do tempo [n]os alunos especiais, a gente já tem que fazer um currículo paralelo para eles, já tem que planejar aula por aula, aluno por aluno e todas as turmas a gente tem alunos especiais, então é uma concentração muito grande em relação aos especiais, eu acho que os estrangeiros acabam meio que indo no tato mesmo assim. (PATRÍCIA/ ANOS FINAIS/ ESCOLA SUZANNE BÉLAIR)

Através destes relatos podemos perceber como os alunos imigrantes são recebidos em algumas escolas e como suas demandas são encaminhadas. A falta de acolhimento e inclusão destes alunos pode ser interpretada como negligência, pois pelas falas das entrevistadas se percebe um descaso da instituição escolar em tomar medidas simples e cotidianas da escola, tais como: conversas com os pais, reunião de professores para tratar do tema da inclusão destes alunos, um período de adaptação. A não realização dessas medidas impossibilitam um melhor ingresso e acolhida de alunos que têm sua infância marcada por processos de deslocamento e de luto, muitas vezes. Essas crianças são expostas a muitas situações em que precisam “seguir o baile”, “seguir Tateando” como salientam as professoras. Neste sentido, a escola não precisa de orientações e diretrizes da mantenedora para agir. São medidas simples que implicam na responsabilidade com todas as infâncias.

As questões que emergiram nas entrevistas se colocam como mais um motivo de preocupação, quando relacionada à segunda subcategoria de análise, que trata das *repercussões do racismo e xenofobia social no ambiente escolar*. Iniciamos a apresentação dos resultados com os relatos da professora Jussara sobre o caso de um pai haitiano que foi à escola contar as situações de racismo e xenofobia sofridas por seu filho de 9 anos.

Ele era educadíssimo, ele era educadíssimo e muito humilde, xingavam ele, ele ficava quieto baixava a cabeça. Então... a comunidade da periferia já tem aquela coisa da agressão né? Se eu agredi o outro me agrediu, eu já sei qual é o limite, então ele não respondia. E o pai quando veio conversar conosco nós percebemos a postura do menino. O pai sempre está educando ele, sempre educando ele no sentido de ouvir, baixar a cabeça. E o pai contou situações que viveu no emprego, quando ele foi comprar um carro, as pessoas “mas pra quê que tu quer comprar um carro? Vocês lá no Haiti não tinham nem carroça pra andar!” E ele deu um exemplo de vida que ele disse, na Educação do filho, que não importa que o brasileiro nos agrida, a gente tem que abaixar a cabeça e seguir nosso objetivo. Porque se eu cheguei aqui no Brasil é porque eu quero uma coisa melhor para mim, andar pra trás nós não vamos andar, voltar pro Haiti nós não vamos voltar. Então sempre quando alguém me agride” (ele fazendo o relato...) “eu pergunto... o que tem em mim que te incomoda para que eu possa mudar?” Entende? Então talvez...essa filosofia de humildade de baixar a cabeça...fez com que os outros colequinhas entendessem que poderiam agredir

livremente o outro colega porque o colega não ia reagir. A reação dele era chegar em casa e chorar. Contar pra mãe o que estava acontecendo, mas perante os colegas ficava em silêncio, obedecia a ordens, senta na outra mesa, não brinca conosco e ele obedecia. (PROFESSORA JUSSARA/ ANOS INICIAIS/ ESCOLA MARIELLE FRANCO).

Este relato dói, emociona e nos chama para a responsabilidade. Migrar é um direito humano. A escola como uma vitrine da sociedade, reproduz preconceito, racismo e xenofobia. Em tempos onde os discursos de ódio reverberam cada vez mais longe, a escola precisa estar atenta ao menor eco.

Quem se incomodou de início foram os alunos e a comunidade, na qualidade dos pais que quando souberam que a gente estava recebendo alunos haitianos, não só haitianos, mas negros, e começaram a fazer as falas em casa para os filhos. E aí os filhos pequenos, de terceiro ano, começaram a agredir os alunos haitianos, falando que não deveriam estar ali, que eles deveriam voltar para o país deles, onde eles comiam ratos, baratas. Começaram um processo muito ofensivo de dizer para os haitianos que eles tinham que voltar para o país, inclusive porque eles estavam tirando as oportunidades de trabalho dos brasileiros. (PROFESSORA JUSSARA/ ANOS INICIAIS/ MARIELE FRANCO).

Os relatos de agressão são mais frequentes com os alunos haitianos, numa associação cruel de racismo com xenofobia:

A gente tenta acolher, tenta acolher bem, alguns não, alguns meninos são mais maldosos e... meio que... “Ah, vai pro Haiti, ah...só sendo haitiano, olha a cara de haitiano...” Tu nota assim, uma certa dominação, nada de mais assim, nada muito que exija que a gente interfira diretamente apesar da gente falar com eles sobre isso, mais sim tem, tu nota que tem alguns alunos reagem de forma negativa à presença de estrangeiro, principalmente, os haitianos, menos os venezuelanos. Então tem um número menor de venezuelanos, mas... o que a gente escuta em relação aos haitianos é mais forte, até a diferença negativa sobre venezuelanos, por exemplo, eu não sei se eles parecem mais com a gente...né. Não sei se a língua possibilita um contato maior, não sei se porque eles não são literalmente negros, melhor vamos dizer assim, não são negros. Talvez tenha aí o cruzamento de um preconceito de classe, de país... com preconceito racial né. Os haitianos são negros, os venezuelanos não são necessariamente negros ou simples fato de uma simples implicância de adolescente né? (PROFESSORA PATRICIA/ ANOS FINAIS/ ESCOLA SUZANNE BÉLAIR).

Através desse relato é possível questionar: quantos nomes o racismo tem? Implicância, Bullying, mais quantos? Nenhuma condição pejorativa em relação à identidade deve ser tolerada, principalmente na escola. Essas colocações falam sobre o silenciamento escolar, do currículo oculto, do que não é dito e expresso através de ações, inclusive pela interpretação que o professor dá a estas situações.

Em relação às meninas haitianas, as professoras relatam uma comunicação mais tímida. As meninas demoram para se sentir confortáveis no ambiente da escola. São alunas que precisam de mais interferência dos professores para expressar suas opiniões.

E até uma coisa que observei nos haitianos particularmente, é que as meninas são muito caladas, elas falam muito pouco né, tanto a mãe quanto ela assim, não falam muito. Quem fala... são os pais quando vão na escola né... elas são muito caladonas acho que é um pouco da cultura deles assim. (PROFESSORA CECÍLIA/ ANOS FINAIS / ESCOLA SUZANNE BÉLAIR)

Com as meninas já é mais complicado, elas são muito retraídas, muito tímidas mais igual na Educação Física elas vão, participam assim conforme elas vão entendendo. As pequenas a gente conversar com elas é bem complicado né, porque têm muitas assim que não responde, elas são ficam muito envergonhadas, tenta conversar e a gente também não domina a língua a gente vai tentando ali uma comunicação mais com as meninas, tem umas que demora bastante, justamente por isso, porque elas são muito tímidas, elas levam muito tempo pra começar conversar com os colegas, começar interagir. (PROFESSORA MARIANA/ ANOS INICIAIS/ ESCOLA SUZANNE BÉLAIR)

Apesar das situações de discriminação sofrida pelas crianças haitianas, algumas professoras relatam situações de uma acolhida mais amena, mais afetiva, sobretudo quando se trata das crianças menores. Contudo, alguns relatos seguem no entendimento de que crianças imigrantes ocupam um lugar de falta. Ensinar a solidariedade, a empatia e o respeito desde cedo é importante, porém, é preciso um cuidado para não colocar a criança imigrante em um lugar de falta, de quem não tem.

Eles são recebidos muito bem...as crianças já se acostumaram a essa realidade e... tentam fazer o máximo possível por essas crianças quando elas chegam. Tanto na questão de trazer roupa e material pra eles. Essa minha turma que tinha três crianças haitianas...eles traziam de casa, eles viam que eu começava a doar coisas do armário, lápis, lápis de cor, caderno e se prontificaram... “Ah, profe eu tenho um estojo lá vou trazer, eu tenho uma mochila eu vou trazer...” Traziam roupas...enfim...ajudavam...queriam sentar do lado pra ajudar....na hora do recreio mostravam toda a escola, mostravam o banheiro, tudo por gesto, do jeito que eles conseguiam. No início as crianças costumam a entender o lanche deles, que eles trazem os hábitos alimentares de lá... tinha criança que trazia ovo cozido e... linguiça frita, assim...e tanto não conheciam que queriam provar o lanche, saber que gosto têm, o quê que é... saber o que é...e... mas assim, é muito raro eles trazerem, as crianças dão pra eles, material escolar eles nunca trazem precisam receber a doação, daí trazem direitinho... (PROFESSORA LAURA / ANOS INICIAIS / ESCOLA SUZANNE BÉLAIR)

Na contramão de toda intolerância, fica o relato da professora Ana, demonstrando que o exemplo do professor vale por muitas palavras. As crianças aprendem inclusive pela postura do professor, que além de falar deve ter uma postura acolhedora através de suas atitudes.

Eu vejo assim, que as crianças, os pequenos eles acolhem com muita naturalidade os colegas que chegam, sabe. Mas acho que isso tem muita relação, como te falei, com o jeito, com o olhar que cada professor que trabalha com esses alunos né, porque acho que é muito importante esse elo ali que o professor faz quando o aluno chega na sala de aula, ele não é daqui, né, é um estrangeiro, a maneira que ele vai ser integrado no grupo né, a maneira que vai ser acolhido naquele grupo. Acho muito importante essa questão do professor também, o papel do professor ali na hora, nesse olhar de tá junto. Não se sente diferente porque ele fala diferente, porque vem de um lugar diferente né. Acho que isso é importante, acho isso bem importante, por isso falo, os professores são importantes nessa questão também, de eles se sentirem acolhidos e da turma também acolher eles assim de maneira mais sensível e mais natural também, mais natural. (PROFESSORA ANA / ANOS INICIAIS / ESCOLA SUZANNE BÉLAIR).

A terceira subcategoria refere-se às *estratégias individuais dos professores*, demonstra um caminho solitário dos professores na busca de acolhimento dos alunos imigrantes. Caminho solitário, porque ele não conta com apoio de gestão escolar no âmbito da escola, nem no que tange à mantenedora. São iniciativas e estratégias realizadas no sentido de melhorar a comunicação com o aluno e outras motivadas pela consciência do seu papel como Educador, da humanidade exigida na profissão e da satisfação de perceber seu aluno feliz, se sentindo bem dentro da sua sala de aula.

Os professores também lamentam a pouca instrumentalização que receberam para trabalhar com crianças imigrantes, visto que este fenômeno é recente em Porto Alegre. É importante ter momentos de formação e de uma política de acolhimento, como estratégias:

E aí, por isso eu acho que falta, eu não sei se só uma formação, mas eu acho que falta da Secretaria da Educação uma política de trabalho que assim conseguisse uniformizar as situações na Rede, sabe, que fosse sei lá, a escola tá recebendo alunos estrangeiros, então a coordenação vai na escola faz uma Capacitação com esses professores sabe, sugere estratégias de trabalho... formar um grupo, tipo um Fórum de apoio sabe, que tu possa chegar assim, preciso trabalhar em tal aspecto com aluno, eu tô vendo que ele não tá conseguindo acompanhar... é uma formação e não é, acho que falta esse núcleo. (CATARINA / GESTORA DE ESCOLA / ESCOLA ARGELIA LAYA).

Como estratégia de comunicação, muitos alunos imigrantes que estão a mais tempo na escola são solicitados pelos professores no sentido de ser um “tradutor” das orientações.

Tem um menino que ele tá aqui há muitos anos já, então eu pedi pra ele ficar sentado do lado dela pra ajudar ela nas tarefas né, assim pra ela pelo menos entender o que eu falo, para ele explicar pra ela o que tô... né e as vezes funciona e às vezes não funciona, porque são adolescentes né, tipo vergonha, ela é muito bonita, os colegas ficam dizendo que tá namorando ela aí é aquele caos assim, namorístico na escola. (PROFESSORA PATRICIA / ANOS FINAIS / ESCOLA SUZANNE BÉLAIR).

As estratégias mais eficientes, propostas pelos professores, trazem como marca a valorização da identidade do aluno, aspectos positivos de sua terra natal, de sua cultura, fazendo

um movimento de valorização. Nestas tentativas, são muitas as aprendizagens, principalmente para o professor que relata satisfação mediante a possibilidade de aprendizado que pode ter com cada aluno imigrante que recebe.

Ano passado, que eu trabalhei lá no final do ano, a Consciência Negra, a gente trabalhou o mês inteiro, aquele mês foi todo o mês, desde o início, e... eu tenho até hoje ainda foto dele (aluno), eu acho que guardei ainda essa foto, a gente faz a Abayomi¹⁸ sabe? A gente construiu e a alegria, eu tenho ela na minha cabeça, a alegria dele com aquilo ali, assim ele fez vários, ele ajudou os colegas, tenho fotos até, eu guardei, ele ajudou os colegas, foi o que fez, assim ó, ele fez perfeito, ele fez vários diferentes, a gente fez exposição, e ele trazia depois que passou, ele trazia aquilo na mochila e botava em cima da mesa com ele, sabe. Então ele adorou aquilo, tem coisa que tenho carinho assim, que gosto, que guardo. (PROFESSORA ANA / ANOS INICIAIS / SUZANNE BÉLAIR)

... eu me lembro a professora Rosa, a professora de História da escola entrevistando o Guerbissom, que estava no sexto ano, até para ele não ser um estranho no ninho e tirar os preconceitos sabe, principalmente do Haiti com a questão do terremoto né, tem algumas imagens, algumas coisas daquilo que transpõe pra gente como é que deve ser as vidas deles, mas ao mesmo tempo tu não tem a dimensão real. (CATARINA – GESTORA DE ESCOLA/ ESCOLA ARGELIA LAYA).

Finalizando as categorias da coleta de informações das entrevistas semi- estruturadas segue mais um relato da professora Jussara, relato que mostra o potencial do trabalho de sala de aula, da postura do professor e da necessidade de trabalhar as diferenças em sala de aula, para que todos possam, desfrutar do direito a Educação não estando à margem por serem negros ou por serem estrangeiros. A professora conta como ela encaminhou a situação de racismo, xenofobia e violência que levou o pai a ir na escola, denunciar as agressões com seu filho.

Apresentamos um histórico, tipo uma espécie de projeto, com uma linha do tempo que a gente apresentou desde a chegada desses alunos na escola e também até o momento que os alunos começaram a valorizar o próprio país porque eles também chegaram aqui com vergonha do Haiti...e aí quando a gente apresentou o Haiti, as belezas do Haiti...alimentação, a cultura, a música, as cores, as roupas do haitiano e...mostramos também que era um país rico e que o Haiti, só chegou aonde ele chegou porque ele foi sendo explorado, explorado, explorado pelas suas riquezas assim comoo Brasil também explorado, explorado pela sua riqueza quando nós voltamos para sala de aula. Tudo no terceiro ano. Nós chegamos na sala, eu olhei a mesa dos haitianos que eles sentavam junto, eles haviam colocado a bandeira do Haiti sobre as mesas deles, eles tinham a bandeira do Haiti dentro da mochila... mas eles tinham vergonhado Haiti. E quando as crianças aplaudiram, que eles viram essa Linha do Tempo na sala de vídeo, e aplaudiram e eles gritavam o nome dos dois, os alunos e gritavam o nome do Haiti... os meninos se sentiram tão valorizados, tão respeitados, que eles botaram a bandeira em cima da mesa, botaram o caderno que estavam copiando... quando eu terminei de usar o quadro que eu olhei aquilo, “digo...gente eles botaram abandeira do Haiti” e fotografei aquela cena, foi muito emocionante eles se aceitaram,foi a melhor resposta que eu tive assim, pra mim, se aceitaram se perceberam aceitosno grupo, isso a gente montou uma apresentação e foi mostrado pro grupo de

¹⁸ Abayomi são bonecas, símbolo de resistência, cujo nome significa “Encontro precioso” em iorubá, uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte de Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim.

professores, até teve uma amostra de Prática Pedagógica na escola municipal Argélia Lava. Fizemos entrevistas com os pais haitianos e as entrevistas foram riquíssimas, percebemos a obediência da mulher no Haiti, ela só respondia com a autorização do marido e às vezes ele falava Crioulo haitiano, que ela deveria responder. E ela olhava para ele durante a entrevista quando eu fazia pergunta a ela, pra... ver se ele validava e autorizava ela responder. Então isso também, questão de gênero nos pareceu que era uma coisinha tão simples e muitas outras coisas surgiu, neste trabalho e tudo com aluno do terceiro ano... foi assim algo emocionante.

O relato da professora Jussara emociona, mas me sensibiliza não por compartilhar da ideia que os alunos não se aceitavam, na minha concepção os alunos sentiram que faziam parte do grupo mesmo sendo haitianos, que ali era um lugar para a expressão da sua identidade. A professora salienta também que um trabalho dessa amplitude foi realizado com alunos do terceiro ano, fico feliz, pois é importante que o ensino da humanidade, da empatia e da solidariedade cheguem cada vez mais cedo nas crianças, para isso precisamos realizar tais ações antes que as situações aconteçam.

5.2 OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA NO MESÃO

O processo de observação se inicia em um sábado, dia 23 de abril de 2020, na ocasião em que algumas professoras da escola municipal Suzanne Bélair organizavam a doação de marmitas para os alunos estrangeiros na frente da escola. As professoras relatam que, mesmo com a escola fechada, seguem em contato com as famílias e que a situação está ficando cada vez mais precária.

Neste dia, observo que quatro famílias estrangeiras vêm buscar as marmitas, dessas famílias três são haitianas e uma venezuelana. Quando as doações chegam, as famílias observam paradas em diversos pontos da rua e somente após a chamada de uma das professoras se aproximam para receber as doações. A professora Dolores domina os nomes das crianças, alunos da escola e também de seus responsáveis.

Nas famílias haitianas, as mulheres estão acompanhadas por homens, que recebem as sacolas com as marmitas e as entregam às mulheres. Os homens carregam as cestas básicas, também doadas. Apenas uma das famílias está acompanhada por seu filho, um menino de 8 anos, que caminha na frente dos pais, mas permanece em silêncio durante a conversa com a professora Dolores. Após este momento vão embora.

Uma família de venezuelanos observa atenta a movimentação do outro lado da rua. É uma mãe com seus dois filhos. O menino anda de bicicleta pela rua e a menina fica ao lado da mãe. Aguardam o chamado da professora. A mãe carrega duas sacolas plásticas grandes e

recebe a doação das marmitas. O filho coloca no guidão da bicicleta a cesta básica. A professora Dolores conversa com a mãe e pergunta se as crianças estão conseguindo realizar as atividades remotas. A mãe mostra o celular e diz que ficou alguns dias sem internet. A professora fala que é importante realizar as atividades. A mãe olha para as crianças e, quando olha para o menino, o mesmo movimenta a bicicleta no sentido de ir embora. Então a professora fala: “Ruan, é importante fazer as atividades”.

Depois do início da entrega de doações, chega uma senhora, vizinha de uma das professoras. Ela retira ansiosa do carro sacolas de roupas e sapatos, dizendo:

“Toma (*referindo-se à professora Dolores*), para os haitianos, tem sapato aí que eu nem usei”. Uma jovem haitiana, que está ao lado da professora Dolores, recebe a sacola calada e coloca junto das demais doações. Após, a tal senhora entra no carro para ir embora, porém antes um dos homens haitianos que estava observando as doações pede máscaras, dessas cirúrgicas descartáveis que a senhora também estava doando. Ela entra no carro, pega uma máscara, que afirma ser a última. Alcança para o homem e diz: “Tem que lavar!” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/04/2020).

Observando a situação, a professora Mariana chama os dois homens e pergunta se eles são estudantes da escola na modalidade EJA. Eles relatam já terem concluído os estudos da Educação Básica e um deles conta que é estudante da UFRGS (nesta fala percebe-se que ele entende o status de ser aluno da universidade federal) e que conhece muitos países como Itália, Chile e Colômbia.

A professora Dolores se aproxima e entrega para os homens duas máscaras. Eles dizem não ter medo do COVID-19 e que são protegidos, pois saúde “Deus dá”. A professora Mariana entrega as marmitas aos dois homens que as recebem e vão embora. Posteriormente, o haitiano que se identificou como aluno da universidade retorna com a esposa, o filho de 7 anos e a filha de 1 ano e 7 meses, que carrega lindas tranças nos cabelos. A menina correu para a área onde estavam expostos os brinquedos para doação. É uma cena emocionante. Atrás dela, está seu irmão, que também fica focado nos brinquedos. A mãe recebe uma sacola da professora Mariana e coloca os brinquedos escolhidos pelos filhos.

Neste dia, outras famílias de alunos da escola receberam a doação de marmitas. Em todas continha arroz, feijão, massa com molho, um pedaço de frango assado. A sobremesa era um pedaço de bolo de cenoura com calda de chocolate. Percebi que devido ao wi-fi gratuito, muitas pessoas da comunidade ficam na frente da escola.

Na ida para casa recebo o telefonema de uma professora falando sobre as doações na frente da escola, perguntando se eu estava presente. Após minha afirmativa, ela comenta que uma senhora, que não é responsável por aluno estrangeiro, estava vendendo as doações.

Também me informaram sobre a líder comunitária Marta, que recebe doações na sua casa, por conhecer as famílias das escolas. A professora que me contatou ressalta que seria importante conhecer essas ações que ela faz na comunidade.

No dia 9 de maio de 2020, sou novamente convidada a participar de uma doação realizada pelas professoras da Escola Suzanne Bélair. Desta vez, a doação é uma iniciativa conjunta com a associação de moradores de um condomínio próximo à comunidade. Ao chegar na frente da escola, sou questionada por uma senhora, a mesma vizinha da doação anterior: “Você já pegou seu cachorro quente? A tua doação?” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/05/2020).

Respondo para ela e retiro do carro as minhas doações de mantimentos e leite, conforme tinha combinado com as professoras Mariana, Dolores e Regina. A professora Regina chama uma aluna haitiana, estudante da EJA que está acompanhada do marido e do filho. A aluna tinha feito contato com a professora, pois ela e o marido estavam desempregados e havia faltado comida para o filho.

A professora Regina entrega as doações e conversa com a aluna, que afirma estar nos primeiros meses de uma gestação. Ela estava infrequente e a professora informa que tem um grupo de contato com os alunos, e que a aluna pode ficar sabendo do retorno das atividades escolares através do grupo. Mesmo a professora Regina se dirigindo para a aluna, quem responde as perguntas é o marido, que autoriza a esposa a participar do grupo de contatos. Eles também estão acompanhados do filho, um menino de 6 anos, que não estuda na escola municipal. O menino permanece sem conversar. Sorrio para ele e pergunto seu nome. Ele não responde, mas sorri. Depois do pai pronunciar algumas palavras em *créole*, ele me diz seu nome.

Neste dia observo que a maioria das pessoas que vieram buscar doação eram homens haitianos, alunos da modalidade EJA na escola. Eles conversam com as professoras e escolhem roupas nas doações. Alguns estão acompanhados de seus filhos meninos, que também participam das doações. Os meninos escolhem sozinhos, sem a interferência dos adultos. É um dia frio e eles estão agasalhados com casacos e calças, porém estão de chinelo sem meias. Os meninos pegam doações de tênis e sapatos, mas só pegam meias pela intervenção das professoras.

Durante a doação, os homens conversam muito, brincam, riem, zombam uns dos outros, dos mais jovens. São questionados pelas professoras sobre levarem nada para suas esposas. As professoras perguntam para os homens sobre as doações de utensílios domésticos, ao que eles então voltam para a área onde estão os utensílios e pegam bastante. Alguns ajeitam as doações

em conjunto nas bicicletas, outros também em conjunto chamam um motorista de aplicativo para levar até em casa.

Somente 50 minutos depois chegam as mulheres, juntas. Conversam em *créole* com os homens, olham as doações e eles se afastam da área onde as roupas estão expostas. Elas são mais resistentes às orientações de afastamento e brigam pelas peças, mas se entendem. Não observei a presença de nenhuma menina. Algumas mulheres também são alunas da EJA na escola. As professoras questionam sobre as atividades remotas e nenhum estudante estrangeiro refere estar fazendo.

Neste dia, ao final das doações, chegam algumas famílias de alunos brasileiros, que pegam doações de roupas, alimentos e produtos de limpeza. Após todas as famílias terem pego o que desejavam, as professoras recolheram o que restou das doações e guardaram para uma próxima oportunidade. Quando estou indo embora, recebo a ligação de uma das professoras, minha colega que trabalha durante o dia na escola. Lá, me pergunta se eu estava fazendo doações na frente da escola. Respondo que sim e ela me conta a situação a seguir.

Uma das responsáveis brasileiras que foi buscar doações tem problemas de adição e estava vendendo as doações para comprar drogas. Minha colega conta que as doações podem ser direcionadas para a líder comunitária Marta, que conheço já há alguns anos, de quando trabalhava na escola. Marta conhece as famílias e sabe como direcionar as doações. Ela cadastra as famílias, têm grupos de *WhatsApp* em que os alunos da escola podem entrar em contato com ela. Transmito estas informações para minhas colegas que organizam as doações e, posteriormente, vou conversar com Marta para poder observar as suas ações na comunidade.

Após o contato com Marta, ela comunica para Sueli meu interesse em observar e também em ajudar. Também conheço Sueli de longa data, em virtude do meu trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Em 15 de agosto de 2020, participo de uma ação de entrega de cestas básicas para os moradores imigrantes da comunidade Santa Rosa, organizado pela líder comunitária Sueli. Ao chegar na rua da associação de moradores do bairro, percebo a fila de pessoas aguardando o recebimento das cestas, que além de mantimentos não perecíveis possui dois tipos de proteína (ovos e sardinha), assim como kits de limpeza contendo multiuso, sabão, sabonete e papel higiênico.

Sueli me pede para ajudar no cadastro das famílias, visto a minha experiência de trabalho com os estrangeiros. A organização para cadastro é a seguinte: realizar uma ficha colocando dados como CPF, endereço, número de filhos e situação ocupacional. As pessoas recebem um número que devem entregar no momento em que recebem a cesta. Observei que a maioria das famílias presentes eram de haitianos, que mesmo após o recebimento da cesta

permaneciam na rua conversando. Muitas mulheres haitianas que receberam as cestas as carregavam na cabeça com habilidade, algumas carregavam cestas e os filhos no colo ou pela mão. Conversei com a haitiana Louise, que tem 27 anos e mora há sete meses em Porto Alegre. Ela disse que tem mais um filho de sete anos no Haiti, além do bebê que nasceu aqui no Brasil, no hospital da PUCRS. Louise relata estar desempregada, não ter conseguido vaga na creche e que o marido está trabalhando. Ela me transmite felicidade, conversa com sorriso nos lábios e gosta de conversar, mas o bebê, que ainda mama no peito, acaba por aligeirar nossa conversa.

Na fila muitas famílias venezuelanas também estão com suas crianças, que permanecem agarradas nas mães, olhando assustadas o volume de pessoas circulando. É possível perceber um estranhamento no rosto delas. Observam, pouco conversam, mas os olhos denunciam que muitas coisas passam por seus pensamentos.

Ao cadastrar uma moça venezuelana, puxo conversa com sua filha. Ela e a menina não respondem. Ela pega os documentos, o número e sai. Faço outra tentativa em outro cadastro, a criança responde muito baixinho o seu nome e, como não domino o espanhol, consigo captar apenas uma parte. Começo uma conversa com a mãe que relata estar há 10 dias no Brasil e que ficou 3 meses em Roraima esperando documentação para chegar na casa da irmã. Ela fala que não havia procurado escola para a menina, no entanto, a filha estava frequentando uma escola lá em Roraima. Pergunto para a criança se estava na escola e ela novamente não responde. Resolvi não insistir.

No período de junho de 2020 até janeiro de 2021, realizei observações das ações realizadas pela líder comunitária Marta, intituladas *Mesão*. O Mesão funciona como uma central de doações, de roupas e alimentos, que acontecia semanalmente nas quintas-feiras no turno da tarde, na rua de Marta. O Mesão aconteceu em várias casas, em suas áreas externas, assim como nas garagens.

As doações são ofertadas por pessoas da sociedade civil e uma Organização Não Governamental parceira da líder Marta. Também existe uma parceria entre as líderes comunitárias Marta e Sueli na doação de cestas básicas e orientação das famílias estrangeiras. Cabe também salientar que muitas das doações são feitas pelos professores da Escola Suzanne Bélair. No período de realização das observações foi possível acompanhar um movimento contínuo de professores que procuraram a líder Marta para doar, mas também para saber sobre a situação de seus alunos, saber notícias e tentar ajudar. Desta situação, se articularam doações de celular para a realização de atividades escolares, doações de medicamentos e de materiais escolares.

No Mesão participam todas as pessoas da comunidade que precisam de auxílio, muitas delas são famílias da Escola Municipal Suzanne Bélair. Mas o importante de salientar é que ali foi possível observar situações e movimentos de acolhimento e cuidado com as crianças imigrantes. O Mesão demonstra o movimento das mulheres da comunidade. Ali elas se comunicam com mais liberdade em relação aos maridos. A líder comunitária Marta possui grupos de *WhatsApp* para as famílias haitianas e outro para as famílias venezuelanas, meio pelo qual se comunicam diariamente. Este vínculo possibilitou auxílio para enfrentar situações de fome, violência, vaga na escola e orientação em ocasiões de doença.

A dinâmica de ir no Mesão toda quinta-feira aproximou a comunidade local dos imigrantes, possibilitando que se unissem diante das dificuldades. Considero este processo muito bonito de ver. Em muitas tardes observei as mães e as crianças imigrantes na fila e durante a escolha de roupas nas doações. No momento em que a mãe escolhe as roupas, as crianças cuidam umas das outras. Os irmãos mais velhos cuidam dos mais novos, numa espécie de prioridade na atenção da mãe e mesmo os mais pequenos não resistem em se afastar da mãe para que ela possa pegar as doações. Na situação de mães com crianças pequenas, outras mães seguram seus filhos e as crianças com o passar do tempo ficam acostumadas com essas “tias”. Aceitam os cuidados, trocam de colo. Certa vez presenciei o choro de uma das mulheres da comunidade ao saber da mudança de uma criança para o Paraná. Ela disse: “Olha só chegou aqui tava magrinha! Agora olha as pernas! (abraçava e beijava a menina com muito afeto). Deus te acompanhe meu anjo!”

Nos meses de junho, julho e agosto, em que se intensifica o frio, muitas famílias procuravam agasalhos e comida no Mesão. Presenciei muita gente aflita, pela fome ter se somado ao frio. As crianças se dirigiam à parte da doação de roupas infantis e procuravam casacos, tênis, meias e era um afago quando nas doações vinha junto leite e bolacha doce. Em alguns momentos, senti que não era a hora de conversar com as crianças nem com suas responsáveis, pois a conversa iria atrapalhar a sua busca por roupas e brinquedos nas doações.

É frequente as crianças chegarem desacompanhadas no Mesão ou na casa da líder Marta, perguntando sobre doações. Marta ou suas amigas colaboradoras conversam com as crianças, percebem como está a situação na casa, conhecem a dinâmica das famílias e buscam a melhor maneira de ajudar. Em uma situação, já tinha acabado o horário do Mesão e eu estava junto com outras mulheres venezuelanas e seus filhos carregando algumas sacolas para casa de Marta, quando chegaram duas meninas, uma de 13 anos e outra de 9. Vieram de uma rua distante, pedindo alimentos. A senhora Clara, uma das organizadoras do Mesão, perguntou se a mãe das meninas tinha farinha de trigo em casa, pois iria alcançar uns ovos e açúcar para a mãe fazer

bolinho para eles tomarem café. Essa receita de bolinho a base de farinha e água é muito comum nas periferias da nossa cidade. É um jeito que as mães organizam para substituir o pão no café da tarde da família quando não se tem dinheiro para comprá-lo. O bolinho serve de alternativa, pois pode ser feito com os itens da cesta básica.

Peterson, um menino venezuelano de 12 anos, correu para sua casa, pois lembrou que tinha pacotes de feijão. No retorno entregou os pacotes de feijão às meninas e me disse:

Lá em Roraima eu comi muito feijão, assim enjoa né? Aí eu tenho não vou comer, vou ajudar né, sabe é muito ruim ter fome, é ruim viver assim. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/2020).

Peterson segue conversando comigo na casa de Marta. Conta que gosta de dançar funk e que não foi em um jogo realizado em uma praça da comunidade, onde estavam uns garotos, pois tinha um que parecia um *boleron drogadito*.

Peterson exclama: *Boleron drogadito no!* Seguindo, sua mãe o chama para casa e as outras mulheres venezuelanas referem que a mãe de Peterson não gosta que ele fique na rua (DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/2020).

Durante a fila, as mães haitianas cuidam dos filhos e se revezam na escolha das doações. Em sua maioria são mulheres que moram próximas. Na conversa com elas é possível observar uma dinâmica: em geral somente uma fala, as outras observam e só se pronunciam quando instigadas pela que faz o papel de porta-voz. Em certa ocasião, elas não quiseram conversar comigo, após saberem que eu não tinha nada para doar.

Quando se aborda as crianças haitianas para conversar, elas esperam uma autorização do mais velho para responder. As crianças muitas vezes possuem mais conhecimento da língua portuguesa do que seus pais; no entanto, só falam quando são autorizados pelos mais velhos. Respondem o que foi perguntado e pouco conversam com pessoas de fora da família.

Entretanto, mesmo com essa condição de autorização prévia de um adulto para conversar com um estranho, a autonomia das crianças haitianas pode ser observada através do seu autocuidado. Os meninos possuem muita autonomia no tempo para brincar e circular na rua e as meninas na escolha de suas vestimentas, enfeites e tranças. Quando as meninas haitianas conversam entre si, elas se cuidam, se notam, principalmente pela forma como estão vestidas e enfeitadas.

No dia 12 de outubro de 2020, a líder comunitária Marta realizou uma ação específica para as crianças. Neste dia havia três filas: uma para a distribuição de bolo, uma para

distribuição de cachorro-quente e outra para distribuição de brinquedos doados por uma Organização Não Governamental. A ação realizada na rua me possibilitou observar e interagir com as crianças e suas famílias. Passei pela fila com um litro de álcool em gel, orientando crianças e responsáveis sobre o distanciamento e a higienização das mãos. Conversei com a mãe de Peterson. Ela estava acompanhada de suas três filhas: Maria, uma menina de 12 anos, Oriana de 3 anos e Andrea de 1 ano. A mãe constantemente chama Peterson, que insiste em passear pela rua. Observo que a mãe tem bastante dificuldade na compreensão do português e chamo Peterson para auxiliar na conversa. Maria me conta que Peterson é o que mais sabe português. A mãe conta que eles permaneceram por 6 meses em Roraima e que Peterson estudou, mas as meninas não. Apenas Peterson conseguiu vaga na Escola Municipal Suzanne Bélair. As meninas de 1 e 3 anos não conseguiram vaga na creche aqui em Porto Alegre.

Na rua passam meninas da idade de Maria, acompanhadas de alguns garotos (namorados) e Maria olha insistentemente. Eu pergunto a ela o que está acontecendo. A mãe responde que na Venezuela, as meninas da idade de Maria não namoram assim, não beijam na rua e que ela acha estranho. Maria só balança a cabeça. Com a proximidade da chegada da doação de brinquedos, as meninas e a mãe ficam na expectativa de acessá-los para a escolha e percebo que é melhor deixá-las.

Apesar de um número significativo de crianças em geral, observo que há um número menor de crianças haitianas, principalmente se comparado com o fluxo delas nos dias de Mesão. Vejo apenas quatro famílias, em que as mães estão com as filhas, sempre lindamente trançadas e vestidas. Elas esperam pacientemente a sua vez, ganham os brinquedos, os lanches e vão embora.

Aproveito para conversar com Rose, uma haitiana que já conhecia previamente da modalidade EJA. Rose me recebe com um sorriso e me pergunta como estou. Ela me conta que está trabalhando, eu pergunto sobre a sua filha e ela responde que seu nome é Love, e tem 4 anos de idade. Digo “Oi, Love!” e ela responde “Oi!”. Pergunto qual brinquedo ela vai escolher e ela me responde que é uma boneca. Love, ao responder, segura a calça da mãe na sua altura, com um olhar tímido. Pergunto à mãe sobre como Love está e com quem fica quando Rose vai trabalhar. Ela responde que a menina fica com um tio e a irmã em casa. Diz que como não tem a escola, ela faz algumas atividades no celular. Chega a sua vez de pegar o cachorro-quente e Love o recebe sozinha, enquanto Rose segue feliz dizendo que ela e o marido estão trabalhando. Ela fala o nome do restaurante em que está trabalhando, uma famosa galeteria aqui da região, e segue dizendo que o marido está trabalhando em Esteio (município próximo), na construção de um mercado atacadista. Love avista uma outra menina haitiana adolescente e olha para mãe.

Logo observamos uma outra senhora haitiana com um menino de bicicleta. A adolescente pega Love no colo e Rose se despede de mim.

Neste dia, confirmo uma impressão observada durante as idas ao Mesão, pois não percebo interação entre as crianças imigrantes haitianas e venezuelanas. Apesar de uma integração com algumas mulheres da comunidade, em especial as que participam do Mesão, as famílias imigrantes não interagem, não conversam. Até este período de observação, não percebi conversas entre as famílias imigrantes.

No mês de dezembro também se organizou uma ação de Natal, em que cada criança que frequenta o Mesão, escreveu uma carta para ser apadrinhada. Os apadrinhamentos foram realizados via grupo de *Whatsapp*. Muitos professores e ex-professores docentes na Escola Suzanne Bélair participaram, tanto da doação como da terceirização de padrinhos fora da comunidade escolar. Devido ao grande número de presentes, duas professoras se prontificaram em organizar os pacotes e nomeá-los. Também realizaram um levantamento das cartas não apadrinhadas e, ao final desta organização, todas as cartas foram atendidas e os presentes foram entregues por uma mãe da comunidade, vestida de Papai Noel, que realizou as entregas para as crianças e as famílias.

Do conteúdo coletado nas observações assistemáticas, emergem categorias de análise de acordo com a frequência que as situações acontecem no campo. As situações mais frequentes foram agrupadas em duas subcategorias, denominadas: *Situações de privação vivenciadas pelas crianças* e *Rede solidária organizada pelas mulheres*.

A primeira categoria foi denominada *Situações de privação vivenciadas pelas crianças* por se entender que a busca por melhores condições de sobrevivência é comum às crianças observadas, independentemente de seu local de nascimento. Na comunidade Nossa Senhora de Guadalupe, muitas crianças estão sofrendo situações de privação de seus direitos. A pesquisa tem como foco as crianças imigrantes, contudo, muitas das situações analisadas e relatadas também fazem parte do cotidiano das crianças brasileiras.

A atitude de Peterson ao doar pacotes de feijão me remete ao que ele aprendeu com a situação de passar fome. Ao doar os pacotes de feijão, ele relembra e aciona memórias de privação vividas em Roraima, ao dizer que “é muito ruim viver assim”. *Assim* como? Com fome, comendo o que tem, sem alternativa, sem escolha. Ao ouvir a fala das meninas, ele corre para trazer o que pode para ajudar, pois além de se solidarizar, ele se identifica.

O comportamento das crianças no Mesão demonstra muitas coisas. Em muitos momentos me senti constrangida em conversar com as crianças. Um constrangimento em distraí-las daquilo que no momento era urgente: buscar a sobrevivência. Essa situação ficará de

aprendizado sobre o que é uma pesquisa com crianças, ilustrando que a comunicação vai além do dito, mas ocorre também no sentido. Sem trocar palavras, eu senti que elas se comunicavam comigo.

Neste momento de coleta das doações, pouco se ouve conversas entre as crianças, pois elas tratam de cuidar umas das outras e deixar a mãe livre para pegar as coisas. As mães circulam entre as colunas de roupas e, quando escolhem coisas para os filhos, de longe acenam mostrando a eles, que balançam a cabeça numa concordância. Existe uma estratégia compartilhada em que fica implícito que a mãe vai de alguma maneira “garimpar” o que eles precisam e, portanto, não pode ser incomodada.

As doações de leite também são muito comemoradas, pois este alimento, devido ao preço, se tornou ainda mais difícil de ser acessado pelas famílias com muitas crianças de idades inferiores a 5 anos. As famílias venezuelanas, que chegaram em maior número durante a pandemia, são constituídas de muitas crianças pequenas e doações de fraldas, assim como de enxovais para bebê, também são bastante comemorados. As crianças, ao receberem doações de alimentos que são mais saborosos e desejados pelo público infantil, comemoram e nos mostram que ter o que comer é diferente de se alimentar.

As crianças que chegam sozinhas na casa da líder comunitária Marta sempre são atendidas atentamente, numa conversa de quem se conhece. Essas crianças sempre levam algo que vieram buscar, pois percebo que algumas delas são crianças que se cuidam sozinhas. Por alguma dificuldade familiar, elas apresentam uma postura mais autônoma e mesmo no meio das mulheres adultas, mexem na pilha de roupas infantis, experimentam por cima das que vestem, para provar o tamanho. Só tive conhecimento do conteúdo dessa independência quando Marta conversou comigo, se referindo ao porquê de algumas meninas sempre irem sozinhas buscar doações.

As observações realizadas no período do inverno evidenciaram a dificuldade de acesso ao serviço de saúde, pois muitas famílias não tinham a documentação, o que dificultou o cadastro na unidade de saúde, assim como a enorme fila, ocasionada pela grande demanda pela unidade básica de saúde, que atende um território muito maior do que a sua capacidade. Como os serviços especializados de saúde precisam ser referenciados pela unidade básica, até a consulta com um médico especialista e a realização de exames existe um caminho longo.

Outro serviço de assistência que está atendendo uma capacidade maior que a sua demanda é o Centro de Assistência Social, mais conhecido como CRAS¹⁹. No último inverno a doação de cobertores e cestas básicas foi muito inferior à demanda da comunidade. As famílias estrangeiras, especialmente as que chegaram no inverno, não acostumadas com o frio e a umidade, precisaram de muita ajuda, pois as crianças não tinham roupas adequadas para estação, nem local para dormir. Muitas vezes, foram improvisadas camas com papelão, numa tentativa de reduzir a umidade.

Todas essas necessidades foram observadas no Mesão. O inverno parece ser um período ainda mais cruel, em que as famílias estrangeiras sofrem por não estarem acostumadas com este tipo de clima e ficam mais doentes, pois não possuem uma estrutura habitacional adequada e tampouco conseguem de fato se alimentar e alimentar seus filhos. A busca por emprego é uma constante entre as famílias imigrantes, todavia, a crise econômica deixou uma procura muito maior que a demanda.

A segunda categoria se refere ao *movimento de rede solidária realizada pelas mulheres*. É perceptível que não existe uma interação entre as mulheres imigrantes dos grupos observados, ainda que a interação com as mulheres brasileiras tenha acontecido de maneira muito potente. Antes da pandemia, Marta realizava pequenas ações na comunidade, mas com a chegada dos estrangeiros e com a situação da pandemia, esse movimento se ampliou.

Neste movimento de solidariedade, o protagonismo é das mulheres. As mulheres da comunidade Nossa Senhora de Guadalupe, capitaneadas por Marta, realizam um trabalho de assistência que atualmente se constitui numa rede com muitos colaboradores, inclusive os professores da Escola Municipal Suzanne Bélair. Marta conta com a ajuda de mulheres da sua família e algumas vizinhas. Mulheres da comunidade que, de alguma forma, têm ou já tiveram relação com a escola.

No Mesão de Marta, a comunidade se comunica e todos circulam naquele espaço: professores, pais, mães e crianças. Ali o cuidado com as crianças é compartilhado, sem distinção de origem. Foram muitos os momentos em que vi crianças no colo, crianças recebendo afeto, crianças ocupando o lugar central no objetivo das ações, como um convite para a acolhida no novo lar.

¹⁹ CRAS é a sigla para Centro de Referência em Assistência Social, equipamento de referência no acompanhamento de famílias e indivíduos pelo Sistema Único de Assistência Social, o SUAS.

5.3 QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

O questionário estruturado foi aplicado em janeiro de 2021, com o objetivo de qualificar as respostas relativas aos objetivos específicos da pesquisa. Após a observação assistemática, o contato com algumas famílias foi facilitado e a aplicação dos questionários ocorreu de forma muito tranquila. Para esta parte da apresentação dos resultados, foram selecionados seis questionários: três de famílias haitianas e três de famílias venezuelanas. O que moveu esta seleção entre os questionários foi o fato de que nestes seis haviam respostas mais completas sobre a decisão de migrar, o sentimento dos filhos sobre a decisão de migrar, as percepções das mães sobre a adaptação dos filhos no Brasil e as maiores dificuldades da família no Brasil. Nestas respostas, foi possível verificar duas subcategorias: *Contexto familiar e os impactos na vida das crianças e a migração para o Brasil em busca de um novo lar*.

Sobre *os impactos na vida das crianças e a migração para o Brasil em busca de um novo lar*, foi possível perceber na análise das respostas que migrar esteve relacionado com situações de pobreza no país de origem a decisão esteve associada à busca de um futuro melhor para os filhos, trabalho e segurança. Uma mãe descreveu estar com um tumor no abdômen, e não ter condições de tratamento médico em seu país: ou comprava comida ou tratava do câncer.

Sobre o sentimento dos filhos, as mães relatam um misto de esperança e medo. A promessa de uma vida melhor era o conforto dado para justificar o que muitas vezes foi uma jornada perigosa. As mães relataram que a maior dificuldade dos filhos é a distância dos parentes e a necessidade de aprender a língua portuguesa, o que também é difícil para elas.

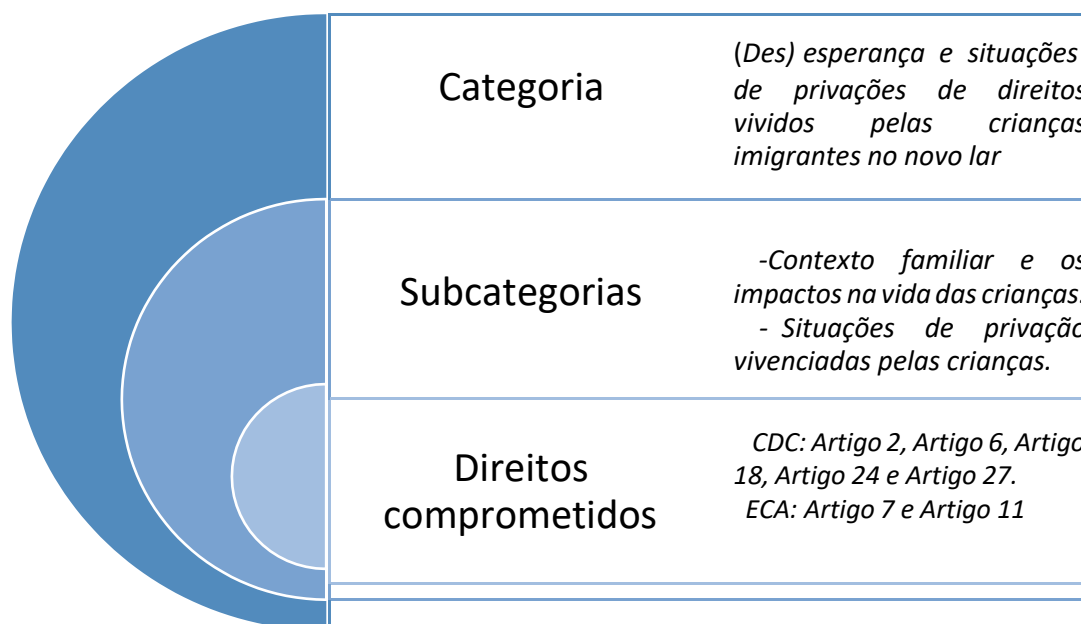
Em relação à subcategoria *contexto familiar e seu impacto na vida das crianças*, temos como as maiores dificuldades das famílias no Brasil: o desemprego, a falta de documentos e comprovantes laborais, a falta de acesso à moradia, a dificuldade de acessar o sistema de saúde, assim como o acesso à Educação. Dessas dificuldades, o desemprego é o mais assinalado e de alguma maneira se articula com todas as demais, visto que a documentação é condicionante para a empregabilidade e o acesso ao sistema de saúde. Sem emprego, as famílias não têm acesso à moradia digna, aspecto exemplificado pelo número de famílias que residem em uma mesma casa alugada.

Na impossibilidade de comprovar escolaridade com os documentos do país de origem, os adultos buscam vagas na Escola Municipal Suzanne Bélair para cursar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de modo a ter condições de concorrer a empregos mais qualificados e em acordo com o conhecimento que possuem, mas no momento não há vagas. Todas essas dificuldades têm impacto direto na qualidade de vida das crianças no novo lar, pois

a dificuldade de acesso dos pais tem como consequência algumas dificuldades de acesso dos filhos, mesmo que estes possuam direitos “salvaguardados” pela Convenção Sobre os Direitos da Criança e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Através da análise das subcategorias descritas anteriormente, foi possível agregar duas categorias, sendo que uma se refere às percepções sobre o cotidiano escolar no novo lar e a outra se refere às situações de privação de direitos. Na categoria denominada *(Des)esperança e situações de privações de direitos vividos pelas crianças imigrantes no novo lar e a criança imigrante no cotidiano escolar* podemos citar alguns dos artigos da CDC (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que estão severamente comprometidos. O esquema abaixo procura ilustrar a relação entre as categorias emergentes e as situações de privação dos direitos.

Figura 7 – Categorias Emergentes e sua relação com a privação dos Direitos da Criança



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

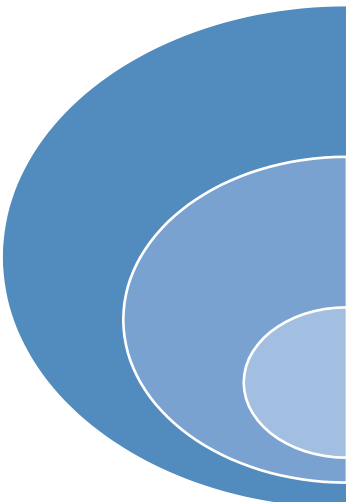
Seguindo nessa discussão analítica das categorias *Situações de privação vivenciadas pelas crianças* e *Contexto familiar e os impactos na vida das crianças*, enfatiza-se o cotidiano de desamparo e (des)esperança de uma inserção social no novo lar, visto a ausência ou a insuficiência de assistência por parte do Estado brasileiro, questão apontada no Art. 2º da CDC (1989). Contudo, sabemos que na legislação brasileira, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a responsabilidade de zelar pelo pleno desenvolvimento das crianças é dividida entre a família, a comunidade e a sociedade em geral. Entretanto, os resultados da pesquisa demonstraram que, nesta divisão, a participação do Estado é falha.

Como uma possível consequência desta atuação falha, não são assegurados de maneira efetiva a sobrevivência ou o pleno desenvolvimento da criança, questão assinalada pela CDC (1989), em seu Art. 6º e endossada no ECA (1990) pelo Art. 7º, onde se lê que “a proteção à vida e a saúde para um desenvolvimento sadio e harmonioso devem ser efetivadas através de Políticas Públicas”. A proteção à saúde ainda fica especificamente demarcada na Convenção, em seu Art. 24º e no Art. 11 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que se complementam no entendimento do “direito da criança de gozar do melhor padrão possível de saúde, através de acesso integral ao Sistema Único de Saúde, considerando o princípio da equidade.”

Outro aspecto importante a ser observado é o desamparo dos familiares e responsáveis pelas crianças. Estes sofrem com o desemprego ou com a exploração através de jornadas de trabalho abusivas e remuneração insuficiente para manutenção familiar. Neste sentido, a Convenção aponta no Art. 18, mais especificamente nos parágrafos 2º e 3º, a importância da assistência para pais ou responsáveis no exercício das suas funções de educar, por meio inclusive da oferta de serviços e instituições de cuidado. Ainda nesta perspectiva, o Artigo 27 complementa a questão, ao se referir ao direito de toda criança a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social, reconhecendo que mesmo com a responsabilidade dos pais ou outros responsáveis, é necessário tomar medidas para ajudá-los a tornar efetivo o direito posto no Artigo citado, especialmente no que diz respeito à nutrição, ao vestuário e à habitação.

O esquema a seguir enfatiza categorias que emergiram do contexto escolar, estabelecendo relação com os direitos da criança.

Figura 8 – A criança imigrante no cotidiano escolar



Categoria	<i>A criança imigrante no cotidiano escolar</i>
Subcategorias	-Negligência da Instituição escolar -Repercussões do racismo e daxenofobia no ambiente escolar
Direitos comprometidos	CDC: Artigo 8, Artigo 13 e Artigo 28 ECA Artigo 54 e Artigo 58

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Art. 28 da CDC (1989) reconhece o direito da criança à educação e salienta que este possa ser exercido progressivamente e em igualdade de condições. Essa questão também é posta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em seu Artigo 54, no qual se salienta o dever de o Estado ofertar e assegurar o Ensino Fundamental de maneira obrigatória e gratuita. Ou seja, a falta de vagas já caracteriza que o direito não é garantido. O estudante imigrante, após conseguir sua vaga na escola, encontra outra série de situações que demonstram negligência através de uma invisibilidade, como quando não possui o direito de expressar sua identidade ou quando esta recebe um trato pejorativo no ambiente escolar.

As crianças negras e estrangeiras sofrem também pela incapacidade da escola em garantir o que está posto no Art. 8 da Convenção, pois os exemplos relatam que somente quando estudantes haitianos tiveram a possibilidade de expressar a sua identidade negra e estrangeira se sentiram mais confortáveis no ambiente da sala de aula. A liberdade de expressar a sua identidade e os seus desejos tem endosso no Art. 13º da CDC (1989) e vai ao encontro do que está posto no Art. 58 do ECA: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. (BRASIL, 1990). A escola como parte da rede de proteção à criança precisa urgentemente de políticas e diretrizes orientadoras para a inclusão e acolhimento de crianças imigrantes. No âmbito institucional também precisam desenvolver-se estratégias para que de maneira efetiva seja considerado primordial o interesse da criança, ao escutá-las. Esta postura é adotada de forma individual por algumas professoras, que através de estratégias muito empáticas conseguem dentro das suas salas de aula, em suas práticas, acolher os alunos imigrantes e contribuir para um ambiente escolar que respeite a identidade dos alunos.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CONSTRUIR UMA TESE

“Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou simplesmente, nos pretendemos neutros?” (GARCIA, 2011, p.25).

Em meados de 2014 tive, através da minha experiência como docente, o meu primeiro contato com uma pessoa imigrante. Desde então, fui construindo reflexões que atravessam minha prática profissional e que foram determinantes para estruturar o processo de doutoramento.

As palavras de Regina Leite Garcia sobre o comprometimento de nossas pesquisas nos alertam que, como pesquisadores, é necessário olhar as produções científicas com olhos críticos, considerando que também no campo científico não existe uma neutralidade, pois a ciência, assim como todas as produções humanas, está sujeita a interesses, tendências e parcialidade. Neste contexto, fica pertinente a seguinte questão: quem irá se beneficiar com a minha pesquisa? Para qual projeto de sociedade essa pesquisa pode contribuir?

Para responder essas questões eu parto do princípio que a história e as sociedades da América Latina e Caribe passaram por processos de dominação e colonização, que deixaram algumas heranças como as desigualdades sociais e econômicas, o patriarcado, o racismo e outras formas de opressão, que direta ou indiretamente motivam os processos de imigração na atualidade. Como salienta Fanon (1961), os herdeiros destas marcas da colonização são “os condenados da terra”.

Entender o porquê pessoas de lugares tão distantes chegarem ao nosso cotidiano e em busca de quê essas pessoas estão vindo é importante para refletir sobre como o Estado brasileiro está organizado para receber esses imigrantes. É nesta articulação reflexiva que busco a resposta sobre o comprometimento desta tese.

Este comprometimento se fundamenta em uma pesquisa que relaciona imigração Sul-Sul e infância, buscando dentro dos Estudos da infância e nos Estudos Pós-Coloniais elementos para compreender o cotidiano das infâncias imigrantes no novo lar. Para tanto, também se fez necessário compartilhar este cotidiano com os imigrantes, nas suas dores, nas suas lutas, nas suas liberdades gazeiteiras, nos seus sorrisos, na sua humanidade.

Este cotidiano foi compartilhado por um período de 10 meses, com famílias imigrantes do Haiti e da Venezuela, em uma zona periférica do município de Porto Alegre, dando origem à seguinte tese: no cotidiano do novo lar, a criança imigrante e sua família sofrem com a falta de assistência social por parte do Estado e, na escola, situações de racismo e xenofobia se

somam à invisibilidade social da criança, demonstrando a ineficiência das políticas educacionais em que se propõem o direito de uma educação para todos. A esperança que motiva os processos migratórios também possui expectativas sobre a escola, que não tem atuado para a inserção, acolhimento e proteção das crianças imigrantes, quando não atende às garantias de seus direitos ou os atende de maneira insuficiente. Os docentes vivem também a (des) esperança e buscam, de maneira solitária, estratégias para sua prática, visto que não encontram na instituição ou na política educacional um efetivo respaldo para a inserção social da criança imigrante.

Em relação à privação de direitos, foi possível analisar que as famílias já viviam em precárias condições econômicas e sofrem ainda mais com os efeitos da crise gerada pela pandemia de COVID-19. A chegada de parentes e o desemprego nas famílias impossibilita a capacidade dos responsáveis na provisão das crianças, no que tange a sua alimentação, condições confortáveis de moradia e acesso a materiais de subsistência como roupas, sapatos e até mesmo utensílios domésticos.

Estas famílias também não são suficientemente atendidas pelas políticas de assistência e encontram dificuldade de acesso, visto que muitos, na chegada a Porto Alegre, ainda não possuem a documentação necessária para usufruir dos serviços públicos. É neste contexto de extrema privação que a solidariedade e a articulação das mulheres brasileiras moradoras da comunidade acolhe as famílias estrangeiras, promovendo um movimento que vai além da doação e implica no cuidado, na partilha, na troca.

Muitas famílias comem, vestem e montam minimamente um lugar para permanecer com as doações do Mesão. Por ser um local aberto para toda comunidade, fica explícita a necessidade de todos, brasileiros e estrangeiros, o que de alguma forma agrega as pessoas. No Mesão foi possível perceber uma rede de proteção à criança, através das doações de fraldas, leite, enxovais, medicamentos e também pelas demonstrações de afeto com elas, com o olhar atento das colaboradoras e a cobrança constante por vagas, visto o meu vínculo com a escola.

A privação de direitos também é constante entre as crianças brasileiras, que também seguem pedindo doações, aspecto que demonstra o sofrimento do contingente infantil na comunidade. Contudo, é importante salientar que o cotidiano da privação e da fome exige das crianças estratégias de sobrevivência que ficam aparentes nas suas iniciativas de auxílio a outras crianças, no seu foco de atenção nos objetos a serem doados e na sua disposição para o cuidado de outras crianças.

Outro aspecto relacionado aos direitos das crianças refere-se à participação nas decisões sobre a sua vida. Neste sentido, foi possível verificar que a decisão familiar de migrar não conta

com a participação das crianças, contudo, elas expressam compreensão sobre os motivos da mobilidade. Demonstram medo, pois sabem que é uma viagem que pode se tornar perigosa e comemoram a chegada dos familiares. Aguardam ansiosamente a chegada dos irmãos e primos, pois sabem como as coisas podem ser e são morosas em Roraima.

A participação das crianças também não é direito garantido quando se trata da escola. Foi possível analisar que, na instituição escolar, as crianças imigrantes sofrem invisibilidade tanto no direito à participação como no direito à proteção. Os relatos dos professores e dos pais demonstram que o processo de inserção das crianças pode ser excludente e permeado por questões de racismo e xenofobia.

Analisando também os processos de matrícula, foi possível verificar que os critérios para classificação das crianças nas turmas de ano e ciclo não possuem uma norma estabelecida pelos órgãos reguladores e mantenedores de ensino. Diante de tal situação, as escolas utilizam critérios que visam resolver primeiramente as suas dificuldades de manejo com professores do que critérios que atendam às necessidades dos alunos. Nessa lógica, podemos observar matrículas equivocadas na modalidade EJA e crianças de 13 anos matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental.

Feita a matrícula, a inserção em sala de aula não conta com iniciativas rotineiras do cotidiano escolar, como reunião de pais, conversas com o Serviço de Orientação Educacional (SOE) ou qualquer outro encaminhamento pedagógico necessário. As crianças são encaminhadas para sala de aula sem aviso prévio ao professor, aspecto que gera insatisfação devido à imperícia e prejudica tanto as crianças e quanto os professores. A falta de comunicação entre a escola e a família gera situações de muito embaraço para as crianças, como chegar à sala de aula sem material, sem orientações sobre alguns procedimentos escolares, sem algumas aproximações fundamentais para o seu acolhimento.

Mediante essa invisibilidade que também se manifesta no currículo, visto que este não sofre nenhum tipo de ajuste ou adaptação para a inclusão de alunos estrangeiros, temos a ação dos professores. Ações infelizmente solitárias, mas potentes no seu objetivo de acolher os alunos. Dentre estas estratégias, cabe destacar os professores que conseguiram valorizar a identidade do aluno, sua origem, sua cultura, comunicando, através destas ações, que na sala de aula havia liberdade para ser.

Demonstrar por meio de ações que a escola é um espaço para ser – ser negro, ser haitiano, ser venezuelano, ser brasileiro – é uma estratégia potente que, segundo os relatos, beneficia alunos e professores. Quando a escola silencia situações de racismo, xenofobia ou qualquer outra forma de preconceito e opressão, ela colabora para a exclusão dos alunos, a

intolerância, o desrespeito, o fortalecimento de aprendizagens que não ajudam na construção de humanidade nos seus estudantes. Cabe questionar: com que projeto de sociedade essa escola, essa rede de ensino, está comprometida?

A falta de diretrizes e políticas públicas para o acolhimento das crianças estrangeiras na escola tem uma dupla negligência, que inicia com a solidão das professoras em lidar e resolver questões de âmbito institucional e que poderiam ser resolvidas através de recursos pedagógicos, financeiros ou procedimentos institucionais de atendimento. Isto é importante visto que tais posturas reverberariam em suporte e segurança para o trabalho em sala de aula. O outro aspecto, da negligência, diz respeito aos estudantes estrangeiros, que em algumas situações não conseguem vaga nas escolas próximas, não recebem material escolar e ficam sujeitos a interpretações sobre sua classificação escolar, por não possuírem garantia de um atendimento escolar especializado.

Se considerarmos o relato do pai que vai à escola para denunciar situações de racismo e xenofobia que seu filho estava sofrendo, podemos entender que a comunicação entre a família e a escola possui mais dificuldades do que a compreensão da linguagem. O relato deste pai diz da postura de um homem negro e estrangeiro em uma sociedade repulsiva. O que o pai ensina ao filho, à primeira vista ou aos olhos de uma lente colonizada, parece ser humildade e subserviência. Entretanto, o pai ensina ao filho resiliência, na experiência de um homem que já sofreu racismo e xenofobia e aprendeu que o sofrimento originado dessas situações não deve atrapalhar o seu objetivo. Lição dura, principalmente se lembrarmos que o aprendiz é um menino.

Também é pertinente sinalizar que estando a família com dificuldades para sua manutenção, o exercício do dever da provisão, da proteção e da participação, não são garantidas. O governo brasileiro invisibiliza as questões sociais dos imigrantes, e mesmo com a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças seguem a viver a infância sem a garantia de seus direitos por parte do Estado. Essa ausência de garantia é relatada desde a chegada das crianças venezuelanas no Brasil, quando contam as privações passadas em Roraima.

Após meses de imersão no campo, conhecendo o cotidiano das crianças e das suas famílias, fica o questionamento: o que propor como elementos para mudança em uma tese onde se denunciam tantas questões?

De início, considerando a responsabilidade governamental com o pleno desenvolvimento das crianças e com tudo que isso envolve: condições de vida digna, acesso ao sistema de saúde e a escolarização de qualidade, proteção social, cuidados para o seu bem estar.

Para tanto, acredito ser fundamental que a população imigrante tenha acesso às políticas públicas e que algumas destas sejam destinadas ao acompanhamento do processo de interiorização das famílias no território brasileiro.

Ainda no âmbito das políticas públicas, saliento as que trazem diretrizes para o sistema educacional brasileiro. O aumento dos alunos imigrantes inevitavelmente provoca a reflexão e o diálogo de adaptações na maneira como as escolas garantem o acesso e a permanência desses alunos. A construção de Diretrizes e Parâmetros institucionais para a inclusão é questão urgente, pois tendem a instruir as instituições de ensino e regulamentar a necessidade de desenvolver questões pedagógicas específicas para o contexto de alunos imigrantes, assim como viabilizar recursos.

A esperança no novo lar também carrega a expectativa das famílias e das crianças de um futuro melhor através da escola e em todas as aprendizagens que ela pode proporcionar. Portanto, as instituições escolares, no seu compromisso de garantir uma educação de qualidade, aspecto que possivelmente reverbera em oportunidades no futuro dos alunos, deve se comprometer e basear seus currículos em práticas que visem fomentar o diálogo entre as culturas, o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades dentro da escola.

É também na escola que as crianças exercem a sua cidadania e ações democráticas de participação educam toda a comunidade escolar. Por isso, o processo de acolhimento dos alunos passa também pelo processo de acolhimento das famílias. A relação entre família e escola deve ser contemplada e a participação dos pais imigrantes pode ocorrer em instâncias deliberativas da escola, como o Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres.

A escola precisa entender a sua identidade multicultural e tomar essa diversidade como fonte de recurso, pois este é o caminho para o acesso, a inclusão, a permanência e a igualdade de oportunidade dos alunos. A escola tem muitas funções dentro da sociedade, visto que faz parte da rede de proteção e é responsável pela instrução das futuras gerações, sendo um importante local de aprendizagem sobre as relações e de socialização. Por tudo isso ela é uma instituição estruturante da sociedade brasileira e é seu papel e compromisso, ser fonte de esperança e oportunidade de um futuro digno neste novo lar.

REFERÊNCIAS

- 6 EM CADA 10 CRIANÇAS e adolescentes venezuelanos em Roraima não estão na escola, apontam Unicef e OIM. **G1 RR**, 2 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/10/02/6-em-cada-10-criancas-e-adolescentes-venezuelanos-em-roraima-nao-estao-na-escola-apontam-unicef-e-oim.ghtml>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- AGUIAR, Maria Livia, S. R., HERSCHMANN, Micael. Vida Cotidiana: em torno de Agnes Heller e Michael de Certeau. **Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. 1-15, 2014.
- ALVES, Alê. Conheça dez mulheres negras que fizeram história na América Latina e no Caribe. **Opera Mundi**, São Paulo, 25 jul. 2018. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/memoria/53868/conheca-dez-mulheres-negras-que-fizeram-historia-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- BAENINGER, Rosana; MOREIRA, Lúcia; VEDODATO, Luís; FERNANDES, Duval; SOUZA, Marta; BALTAR, Cláudia; PERES, Roberta; WALDMAN, Tatiana; MAGALHÃES, Luís Felipe. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, São Paulo: Núcleo de Estudos Elza Berquó, Nepo/ UNICAMP, 2018, 2ª ed.
- BANCO MUNDIAL. **Pandemia Covid-19: choque na Educação e respostas políticas**. [s.l.]: Grupo Banco Mundial, 2020. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/321431590757092620/Covid-19-Education-Summary-port.pdf>: Acesso em: 17 mar. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARREIRA, Marcos. **Henri Lefebvre: a crítica da vida cotidiana na experiência da modernidade**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BARROS, Laura, P.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BELLONI, Maria L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- BOUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. *In*: BOUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 11-23.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.445/2017, de 24 de abril de 2017**. Estabelece a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Refúgio em números.** 3ª ed. [2019]. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/refugio-em-numeros_1104.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 nov. 2018.

CAIXETA, Marina Bolfarine. O Sul global na política e na academia. 17 out. 2014. **Observatório Brasil e o Sul** [online]. Disponível em: <https://obs.org.br/cooperacao/662-o-sul-global-na-politica-e-academia>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CANTINHO, Isabel. Crianças-migrantes no Brasil: Vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O Social em Questão**, Ano XXI, n. 41, p. 155- 176, mai./ago.2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1.** Artes de fazer. 22ª ed. Petrópolis, RJ, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIRARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2.** Morar e cozinhar. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CÉSPEDES, Catalina; ROBLES, Claudia. **Ninãs y adolescentes em América Latina y el Caribe:** Deudas de igualdad. Série Assuntos de Género, Nações Unidas, Cepal, UNICEF, 2016. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40180/1/S1600427_es.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

COHN, Clarice. Concepções da infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v.13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Panorama Social da América Latina.** [s.l.]: CEPAL; Organização das Nações Unidas, 2018. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44412/1/S1801085_pt.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para todos.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** do capitalismo à esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 1.

DERMATINI, Zelia B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, Ana L. G.; DERMATINI, Zelia B. F.; PRADO, Patrícia D. **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 2-17.

DIDONET, Vital. **Construção sócio-histórica da infância na América Latina e Caribe**. Lima, 2005. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/construcao-socio-historica-da-infancia-na-america-latina-e-caribe-as-varias-infancias/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

DURAN, Marília C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel Certeau. **Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FANAYA, Patrícia F. Deleuze e Guattari: Rizoma, autopoiese e corpo sem órgãos. *In*: FANAYA, Patrícia F. **Pensar o corpo: curadoria de conhecimento**. [s.l.]: [online], 2015. Disponível em: <https://pensarocorpo.wordpress.com/2017/12/21/deleuze-e-guattari-rizoma-autopoiese-e-corpo-sem-orgaos/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora ULISSEIA, 1961.

FARIA, Ana L. G.; DERMATINI, Zelia B. F.; PRADO, Patrícia D. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FAUS, Joan. Crianças imigrantes relatam maus-tratos, frio intenso e humilhações em centros nos EUA. **El País**, Washington, 19 jul. 2018. Disponível em: brasil.elpais.com/brasil/2018/07/19/internacional/1531961414_789237.html. Acesso em: 2 jan. 2019.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico à cultura e dos grupos infantis. **Pró-Posições**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

FERRAÇO, Carlos, E.; SOARES, Maria Conceição, S.; ALVES, Nilda. **Michel Certeau e as pesquisas nos/ dos/ com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FINCO, Daniele; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia G. de. **Creche e Feminismo: os desafios atuais para a educação descolonizadora**. Campinas, São Paulo: Leitura Crítica do Brasil; Fundação Carlos Chagas, 2015.

FOTO chocante de menino morto revela crueldade de crise migratória. **G1**, 2 set. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-mortovira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>. Acesso em: 2 jan. 2019.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, v. 1, n. 33, p. 61-69, jan./mar. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100007>.

FRANCISCO, Ana L.; SOUZA, Severino R. L. O método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: estabelecendo princípios... Desenhando caminhos. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5. Porto: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 2016.

FRANCO, Márcia E. W. Compreendendo a infância. A cumplicidade da escola com o conceito de infância. *In*: FRANCO, Márcia E. W. **Compreendendo a infância como condição de criança**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. (Coleção Cadernos de Educação Infantil, v. 11).

GABATZ, Celso. A reflexão crítica e científica em tempos de Covid-19: possíveis contribuições ao debate *In*: COLOMBY, Renato; SELVAGNI, Julice; CHERON, Cibele. **A COVID-19 em múltiplas perspectivas**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

GAITÁN, Lourdes. Los niños como actores em los procesos migratórios. *In*: CONVOCATORIA DE PROYECTOS DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO, 4, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2007. Disponível em: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4684. Acesso em: 1 mar. de 2021.

GARCIA, Regina (Org.) **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEBREYESUS, Tedros Adhanom. Entrevista coletiva virtual. *In*: XINHUA. **OMS se preocupa com impacto da COVID-19 em mulheres, crianças e adolescentes**. 13 jun. 2020. Disponível em: http://portuguese.xinhuanet.com/2020-06/13/c_139136397.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em revista**. Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135- 147, jan./mar. 2012.

GOVERNO do RS mantém cogestão e restringe atividades das 20h às 5h; 11 regiões têm bandeira preta. **G1 RS**, 22 fev. 2021, Porto Alegre, RBSTV. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/02/22/governo-do-rs-mantem-cogestao-e-restringe-atividades-das-20h-as-5h.ghtml>. Acesso em: 2 jun. 2021.

HAITIANA ganha bebê em via pública com ajuda de soldado da BM em Porto Alegre. **G1 RS**, 21 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-dosul/noticia/2018/12/21/haitiana-ganha-bebe-em-via-publica-com-ajuda-de-soldado-dabmem-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: 2 jan. 2019.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JAMES, Alisson. Conceitos de Infância, criança e agência: A construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. **O Social em Questão**, Ano XX, n. 21, p. 31-45, 2009.1.

JAMES, Alisson; JAMES, Adrian. (Eds.) Changing childhood in the UK: reconstructing discourses of ‘risk’ and ‘protection’. *In*: JAMES, Alisson; JAMES, Adrian. (Eds). **European childhoods: Cultures, politics, and childhoods in the European Union**. London: Palgrave, 2008.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (Eds.) **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. 2nd edition. Basingstoke: Falmer Press, 1997.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 185-216, 2002.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LARA, Juliana. O agir responsável das crianças para além dos direitos e deveres de cidadania. **Sociedad e Infancias**, n. 2, p. 59-77, 2018.

LEFEBVRE, Henry. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LENNER, Philippe. A experiência do migrante: a aprendizagem como ruptura subjetiva. *In*: BOUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (Orgs). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 49-61.

LIEBEL, Manfred. Children Without Childhood? Against the Postcolonial Capture of Childhoods in the Global South. *In*: INVERNIZZI, Antonella; LIEBEL, Manfred; MILNE, Brian; BUDDE, Rebecca. (Eds). **Children Out of Place and Human Rights**. Children's Well-Being: Indicators and Research, v.15, 2017. p. 79-97.

LISBOA, Siu Lay; BOLVARÁN, Evelyn Araya; GARAY, Camila Marabolí; TAPIA, Gabriela Olivero; ANDRAD, Carolina Santander. Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. **Sociedad e infancias**, v. 2, p. 147-170, 2018.

LLOBET, Valeria; MINUJIN, Alberto. La pobreza y las políticas sociales. Una mirada sobre las transferências condicionas de ingresos. **Textos e Contextos**, v. 10, n. 2, p. 274-287, 2011.

LOPERFIDO, Lavinia; BURGESS, Melissa. **The Hidden Impact of COVID-19 on Child Poverty**. London: Save the Children International, 2020. Disponível em: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19_on_child_poverty.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

LOPES, Jader Moreira; COSTA, Bruno Muniz. Geografia da infância, onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Ed. Especial, p. 101-118, 2017.

LUGO, Norma A. D. R. Migração infantil e construção de espaços e liberdades: um paradoxo a resolver. *In*: RIZZINI, Irene; CORONA, Ricardo F.; ZAMORA, Maria H.; NEUMANN, Mariana M. **Crianças, adolescentes, marginalidade e violência na América latina e Caribe**: relações indissociáveis? Rio de Janeiro: Editora 4 mãos; FAPERJ, 2006.

LUSTIG, A. L.; CARLOS, R. B.; MENDES, R. P.; OLIVEIRA, M. I. de. Criança e infância: contexto histórico social. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI), 4, Goiânia, 2014. **Anais...** Goiânia, 2014. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

MACEDO, Elina E. Desigualdade e pandemia na vida das brasileiras e dos brasileiros. **Zero a seis**, v. 22, n. Especial – Dossiê As crianças e suas infâncias na pandemia, p. 1404-1419, dez. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel. Infância, normatividade e direitos das crianças. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 951- 964, 2017.

MARCHI, Rita de Cássia. **Crianças Espertas**: Um retrato do “vício da rua” em crianças pobres no centro de Florianópolis. 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 1994.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & realidade**, v. 43, n. 3, p. 727- 746, 2018.

MARINHO, Luena. Uma infância separada: o impacto do transnacionalismo nas crianças e nas relações familiares. *In*: CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS, 7; CONGRESSO DE ESTUDOS AFRICANOS, 7. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2010.

MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. *In*: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla (Orgs.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: CSEM, 2015, p. 151-168.

MINAYO, Maria Cecília; COSTA, António Pedro. Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/26788/1/035.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOTA NETO, João. O cotidiano na pesquisa em educação: reflexões epistemológicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 4, p. 1103-1117, dez. 2012.

MÜLLER, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Letícia. Estudos da Infância: outra abordagem para a pesquisa em Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, jan./abr., p. 11- 22, 2014.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. **Migrante, imigrante, emigrante, refugiado, estrangeiro: qual palavra devo usar?**. São Paulo: Museu da Imigração, 27 maio 2019. Disponível em: <https://www.museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>. Acesso em: 2 jun. 2021.

NEHAB, Marcio Fernandes. **COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro, IFF / FIOCRUZ, 2020. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

NIEUWENHUYTS, Olga. Theorizing Childhood(s): Why we need Postcolonial perspectives, **Childhood**, v. 20, n. 1, p. 3-8, 2013.

NORTE GLOBAL. *In*: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. 17 jul. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Norte_global. Acesso em: 2 jun. 2021.

OBSERVA POA. **Perfil da cidade**. 2019. Disponível em: http://observapoa.com.br/default.php?p_secao=4#Perfil_da_Cidade. Acesso em: 29 abr. 2019.

OBSERVATÓRIO ACP DAS MIGRAÇÕES. **Migração extraregional Sul-Sul**: Um resumo das tendências emergentes notas de informação. [s.l.]: Observatório ACP das migrações, 2012. Disponível em:

https://publications.iom.int/system/files/pdf/extraregional_migration_por_1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias**. Adotada pela Resolução 45/158 da Assembleia Geral da ONU em 18 de dezembro de 1990.

PAIS, José M. **Vida cotidiana enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PAIS, José M. Paradigma sociológico na análise cotidiana. **Análise Social**, v. 22, n. 90, p. 7-57, 1986.

PASSOS, Alice; BONHEMBERGER, Marcelo. Crianças e adolescentes migrantes em territórios educativos: contextos e possibilidades. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, 2020, p. 41633- 41649.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAVEZ-SOTO, Iskra. La niñez em las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. **Nueva Época**, ano 10, n. 41, p. 93-112, out. 2016 / mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00096.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

PAVEZ-SOTO, Iskra; CAMPOS, Rosalinda A. Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana em Barcelona, España: los cambios geracionales de las niñas y los niños. **Revista Latinamericana de Ciencias Sociales**, niñez y juventud, v. 11, n.1, p. 229-234, 2013.

PENN, Helen. Primeira Infância: A visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 7-24, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kgZrFrcg5TTqhsCbZ8FWrwq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 18.815 de 10 de outubro de 2014**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2014/1881/18815/decreto-n-18815-2014-institui-o-comite-municipal-de-atencao-aos-imigrantes-refugiados-apatridas-e-vitimas-do-trafico-de-pessoas-no-municipio-de-porto-alegre-e-revoga-o-decreto-n-13717-de-8-de-maio-de-2002> Acesso em: 24 abr. 2021.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 20.821 de 30 de novembro de 2020**. Institui o Comitê Municipal de Atenção aos Imigrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas no município de Porto Alegre (COMIRAT-POA) e revoga o Decreto nº 18.815, de 10 de outubro de 2014. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55. 634 de 9 de dezembro de 2020**. Disponível em: <https://sjcdh.rs.gov.br/upload/arquivos/202012/15153156-decreto-55-634-de-9-de-dezembro-de-2020-comirat-rs.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. **Educar em Revista**. Dossiê crianças e adolescentes excluídos: Ações e Reflexões, n. 15, Curitiba, jan./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5MK4gWnKWtZc3dNHDRbrYBk/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura, de S.; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 14- 23, set./dez. 2016.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002 (adaptado).

SARAIVA, Marina Rebeca. As contribuições de Certeau para a pesquisa com crianças. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27. GT 11: Antropologia da criança: reconhecendo conhecimentos e saberes infantis. Belém, 1-4 ago. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da Criança. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**, Porto: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. (Orgs.) **Pobreza Infantil**: realidades, desafios, propostas. Ribeirão: Editora Húmus, 2010.

SILVA, Manuela. Pobreza Infantil: uma irrefutável violação dos direitos humanos. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. (Orgs.) **Pobreza Infantil**: realidades, desafios, propostas. Ribeirão: Editora Húmus, 2010, p. 77-83.

SODRÉ, Liana G. P. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Educação & Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 57- 64, jan./jun. 2002.

SPONTON, Leila Rocha. **A proteção integral à criança refugiada**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós- Graduação em Direito, 2017.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. (In) visíveis? A criança quilombola e a necropolítica da infância no Brasil. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial – Dossiê As crianças e suas infâncias em tempos de pandemia, p. 1281-1304, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/78163/45042>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SUÁREZ-OROZCO, Marcelo M.; QIN-HILLIARD, Desirée B. **Globalization**: Culture and education in the new millennium. Berkeley, CA: University of California Press, 2004.

SUL GLOBAL. *In*: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. 17 jul. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sul_global. Acesso em: 2 jun. 2021.

TRIVINÕS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Situação mundial de Infância 2019**. Crianças, alimentação e nutrição. Crescendo saudável em um mundo em transformação. [s.l.]: UNICEF, 2019a. Disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sowc2019_informacoes_america_latina_caribe.pdf. Acesso em: 9 set. 2020.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. [s.l.]: Unicef, 2019b. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso: em 15 mar. 2021.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Uprooted – the growing crisis for refugee and migrant children**. [s.l.]: UNICEF, 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Uprooted.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs. **International Migration Report 2017**. [s.l.]: UN, 2017. Disponível em: www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

VANALI, Ana C. Agnes Heller e Michel Certeau: propostas de análise sobre a vida cotidiana. **Vozes, Pretérito e Devir**, ano III, v. IV, n. 1, p. 110-124, 2015.

WEBER, Lilian; GRISCI, Carmem L. I.; PAULON, Simone M. Cartografia: aproximação metodológica para produção do conhecimento em gestão de pessoas. **Cadernos ABAPE**, Rio de Janeiro v. 10, n. 4, artigo 4, p. 841- 857, dez., 2012.

YUMI, Caroline. Quem foi Marielle Franco? Conheça a sua história. **Politize!** [online] 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quem-foi-marielle-franco/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA
**DA (DES) ESPERANÇA À ESPERANÇA DE INSERÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA
IMIGRANTE NO NOVO LAR: O PAPEL DA ESCOLA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome do docente:

Função que ocupa no magistério municipal:

Tempo de docência na rede municipal:

Escola:

Formação:

- magistério licenciatura bacharel
 pós-graduação especialização

Área de formação:

Roteiro para entrevista

- De que forma você foi comunicado da chegada de alunos estrangeiros na escola?
- Você possui alguma experiência com docência em turmas com alunos estrangeiros?
- Que recursos pedagógicos e humanos (da sua personalidade) você acredita que foram necessários para essa situação profissional?
- Dessa experiência, o que você poderia sugerir a outra rede de ensino e a outro colega professor?
- De que forma você procura se comunicar com a família do aluno? Que expectativas da família você percebe nessa situação?

APÊNDICE B – Termo de consentimento dos professores

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA
**DA (DES) ESPERANÇA À ESPERANÇA DE INSERÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA
IMIGRANTE NO NOVO LAR: O PAPEL DA ESCOLA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor,

Os fluxos migratórios internacionais são uma realidade no cotidiano brasileiro, visto que na última década os sistemas escolares recebem crianças e jovens que tiveram o seu cotidiano modificado por um processo de deslocamento. No Brasil, a Constituição Federal (1988) e outras legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) endossam a garantia de acesso e permanência de todas as crianças aos sistemas escolares. O atendimento a esses alunos ainda é um desafio para as escolas. Considerando esse contexto, a pesquisa proposta para a Tese de doutoramento da professora Renata Santos da Silva, intitulada “**Da (des) esperança à esperança de inserção social da criança imigrante no novo lar: o papel da escola**” tem como objetivo geral analisar a efetividade do acesso de crianças imigrantes haitianas e venezuelanas aos direitos presentes na Convenção de 1989, em contextos brasileiros.

A entrevista semiestruturada será realizada via chamada de vídeo no *WhatsApp* e o termo de consentimento será lido anteriormente à aplicação da entrevista, para que o consentimento conste nos áudios que posteriormente serão gravados.

Corroborando a dimensão praxiológica, essa pesquisa considera os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos adotados na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Da mesma forma, foi submetida à Comissão Científica do Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ), sendo aprovada e registrada com o número 9. 471 e na Plataforma Brasil, através do Parecer Consubstanciado nº 3.966.297.

Esta pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- o direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;
- as informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que a criança não será submetida a situações consideradas de risco;
- o direito de não participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, assim como o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;
- o direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- a participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;
- a garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos.

A pesquisa será realizada pela doutoranda Renata Santos da Silva, matrícula 17190269-5, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Pessoa e Educação. A orientadora e responsável pela pesquisa é a professora Andréia Mendes dos Santos, professora adjunta da escola de Humanidades. Para quaisquer outras informações, as pesquisadoras estão à disposição no endereço: Av. Ipiranga, 6681 – Partenon, Prédio 8, Porto Alegre/RS, CEP 90.619-900, sala 304.11, ou nos respectivos endereços de e-mail: renatapsico08@hotmail.com e andrea.mendes@pucri.br.

Em concordância com a realização da pesquisa supracitada, solicito que responda seu nome, seu RG e após faça referência ao seu aceite em participar.

Renata Silva
Doutoranda

Andreia Mendes dos Santos
Professora Orientadora

Porto Alegre, _____ de _____ de 2020.

APÊNDICE C – Termo de consentimento dos responsáveis

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA
**DA (DES) ESPERANÇA À ESPERANÇA DE INSERÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA
IMIGRANTE NO NOVO LAR: O PAPEL DA ESCOLA**

Prezado Participante,

Os fluxos migratórios internacionais são uma realidade no cotidiano brasileiro, visto que na última década os sistemas escolares recebem crianças e jovens que tiveram o seu cotidiano modificado por um processo de deslocamento. No Brasil, a Constituição Federal (1988) e outras legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) endossam a garantia de acesso e permanência de todas as crianças aos sistemas escolares. O atendimento a esses alunos ainda é um desafio para as escolas. Considerando esse contexto, a pesquisa proposta para a Tese de doutoramento da professora Renata Santos da Silva, intitulada “**Da (des) esperança à esperança de inserção social da criança imigrante no novo lar: o papel da escola**” tem como objetivo geral analisar a efetividade do acesso de crianças imigrantes haitianas e venezuelanas aos direitos presentes na Convenção de 1989, em contextos brasileiros.

O questionário será aplicado no pátio do Mesão e o termo de consentimento será lido e assinado anteriormente à sua aplicação. Corroborando a dimensão praxiológica, essa pesquisa considera os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos adotados na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Da mesma forma, foi submetida à Comissão Científica do Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ), sendo aprovada e registrada com o número 9. 471 e na Plataforma Brasil, através do Parecer Consubstanciado nº 3.966.297.

Esta pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- o direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;

- as informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que a criança não será submetida a situações consideradas de risco;
- o direito de não participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, assim como o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;
- o direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- a participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;
- a garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos.

A pesquisa será realizada pela doutoranda Renata Santos da Silva, matrícula 17190269-5, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Pessoa e Educação. A orientadora e responsável pela pesquisa é a professora Andréia Mendes dos Santos, professora adjunta da escola de Humanidades. Para quaisquer outras informações, as pesquisadoras estão à disposição no endereço: Av. Ipiranga, 6681 – Partenon, Prédio 8, Porto Alegre/RS, CEP 90.619-900, sala 304.11, ou nos respectivos endereços de e-mail: renatapsico08@hotmail.com e andreia.mendes@pucri.br.

Em concordância com a realização da pesquisa supracitada, solicito que responda seu nome, seu RG e após faça referência ao seu aceite em participar.

Renata Silva
Doutoranda

Andreia Mendes dos Santos
Professora Orientadora

Porto Alegre, _____ de _____ de 2020.



APÊNDICE D – Questionário em francês

ESCOLA DE HUMANIDADES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISA
**DA (DES) ESPERANÇA À ESPERANÇA DE INSERÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA
 IMIGRANTE NO NOVO LAR: O PAPEL DA ESCOLA**

QUESTIONNAIRE

Nom : _____

1. Quel âge avez-vous ? _____

2. Avez-vous des enfants () Oui () Non

a. Si les enfants teine, combien ? _____

b. Combien d'années vos enfants ont-ils ? _____

c. Sont- ils venus au Brésil avec vous ? () Oui () Non

3. Pourquoi avez-vous décidé de quitter le Haiti ?

4. Avez-vous réussi à inscrire vos enfants à l'école? Quelle école?

5. Vos enfants ont-ils reçu des soins médicaux au Brésil? Où ?

6. Ce qui était plus difficile pour ses enfants utilisés au Brésil?

7. Quelle était l'attitude de vos enfants lorsqu'ils ont été informés de l'immigration au Brésil?

8. Avez-vous eu une des les problèmes énumérés ci-dessous au Brésil ?

Vérifiez toutes les situations applicables

Manque d'accès au système de santé

Manque d'accessibilité à l' éducation(

) Chômage

Nourriture insuffisante(

) Violence

Racisme

Xénophobie

Violence physique

Violence verbale

Enfants qui travaillent

Manque d'accès au logement

Manque de documents

Séparation de la famille

Dificuldades pour l' apprentissage de la langue portugaise

Autre(s): _____

9. Avez-vous reçu une sorte d' aide lorsque vous êtes arrivé au Brésil (logement et nourriture par exemple?)



APÊNDICE E – Questionário em espanhol

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA

**DA (DES) ESPERANÇA À ESPERANÇA DE INSERÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA
IMIGRANTE NO NOVO LAR: O PAPEL DA ESCOLA**

CUESTIONARIO

Nombre: _____

1. ¿Cuántos años tiene?

2. ¿ Tiene hijos () Sí () No

a. Si teine hijos, ¿cuántos? _____

a. ¿ Cuántos años tienen sus hijos? _____

b. ¿ Ellos vinieron a Brasil com Usted? () Si () No

3. ¿Porque há decidido dejar Venezuela?

4. ¿Consiguió inscribir a sus hijos en la escuela? ¿Qué escuela?

5. ¿Sus hijos recibieron atención médica en Brasil? Dónde ?

6. ¿Qué fue más difícil para sus hijos acostumbrarse en Brasil?

7.¿Cuál fue la actitud de sus hijos cuando fueron informados de la inmigración a Brasil?

8.¿ Há vivido em Brasil alguno de los problemas listados a continuación?

Marque todas las situaciones aplicables

- Falta de acceso al sistema de salud
- Falta de acceso a la educación
- Desempleo
- Alimentación insufuciente
- Violencia
- Racismo
- Xenofobia
- Abusos físicos
- Abusos verbales
- Trabajo infantil
- Falta de acceso a vivienda
- Falta de documentos
- Separación de la familia
- Dificultades para el aprendizaje del idioma português
- Otro (s) : _____

9.¿Recibió algún tipo de ayuda al llegar a Brasil (vivienda y alimentación por ejemplo?)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br