



**UDESC**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED

CURSO DE GEOGRAFIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**MIGRAÇÕES, MIGRANTES E ESCOLAS:  
experiências de deslocamento e suas  
possibilidades geográficas**

NATALIA BENATTI ZARDO DE CURCI

FLORIANÓPOLIS, 2017



NATALIA BENATTI ZARDO DE CURCI

**MIGRAÇÕES, MIGRANTES E ESCOLAS:  
EXPERIÊNCIAS DE DESLOCAMENTO E SUAS  
POSSIBILIDADES GEOGRÁFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Geografia do Centro de Ciência Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Geografia.

**Orientadora:** Ana Maria Hoepers Preve

**Florianópolis, SC**

**2017**

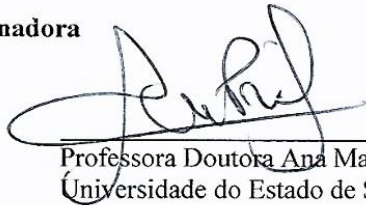
**NATALIA BENATTI ZARDO DE CURCI**

**MIGRAÇÕES, MIGRANTES E ESCOLAS:  
EXPERIÊNCIAS DE DESLOCAMENTO E SUAS POSSIBILIDADES GEOGRÁFICAS**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito para obtenção do grau de bacharel em Geografia, no curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação / FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

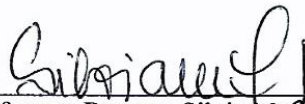
**Banca examinadora**

Orientadora:



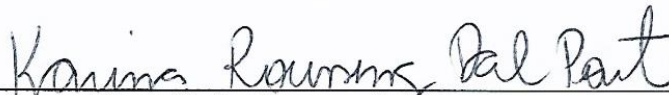
Professora Doutora Ana Maria Hoepers Preve  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro:



Professora Doutora Silvia Maria Fávero Arend  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro:



Professora Mestra Karina Rousseng Dal Pont  
Centro Universitário Municipal de São José - USJ

Membro:



Professora Doutora Maria Helena Lenzi  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

FLORIANÓPOLIS, 04/12/2017

Para minha mãe Leda.

Para todos os que já foram, são  
ou serão imigrantes.

## AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa hoje realizada começou, na verdade, há muitos anos atrás. Quando nem me imaginava um dia cursar Geografia tive a oportunidade de cruzar a minha primeira fronteira nacional, movimento este que influenciou cada passo dado na viagem até aqui. No longo período que fui imigrante muitas pessoas especiais cruzaram meu caminho e, certamente, foram esses encontros os maiores incentivos para construir esse trabalho.

Agradeço a todas as pessoas que se aproximaram desta trajetória e de alguma maneira me impulsionaram a seguir.

Agradecimento especial à minha mãe Leda, que sempre apoia todos os meus sonhos, mesmo que eu mude eles a cada dia. Obrigada por fazer de tudo para me proporcionar aquilo nunca que ninguém vai me tirar: o conhecimento. Grata por ter essa mulher tão maravilhosa como mãe e que muito me inspira!

À minha irmã Flávia, por me acompanhar em todos os momentos dessa nossa trajetória instável de vida, por ter vivenciado comigo as experiências nas diversas escolas e países que estivemos, por ter compartilhado as dores, as alegrias, as tatuagens e também os aprendizados.

Ao meu pai Sérgio, por ter proporcionado todas as vivências no mundo a fora.

À Fernanda, por segurar minha mão nesse último ano e me dizer a cada dia que tudo vai dar certo. Grata por ser minha companheira de vida.

À professora Ana Preve, por ser minha professora inspiração, por me lembrar que sempre podemos ir além do que está dado, por me incentivar e confiar no meu potencial.

Às professoras da banca, Karina, Maria Helena e Silvia, por aceitarem estar presente neste momento e por terem contribuído com a construção desta pesquisa.

A todos os professores da graduação em Geografia.

Ao projeto PIBID por fazer acender a paixão pela educação.

A todos os professores que com toda a sua vontade me acolheram quando eu era uma imigrante e hoje me inspiram a trilhar o mesmo caminho. Em especial à Madame Macarena, Signora Peranetti, Mevrouw Haurissa e Meneer Jansen.

Aos meus amigos que deixei pelo mundo a fora e que muito colaboraram para que cada mudança de escola não fosse tão ruim, em especial à Charlotte da Bélgica, Olga da Rússia, Beatrice da Itália, Thayná, Steciany, Carol e Jayson da Holanda.

Aos meus amigos e colegas da graduação, sobretudo da turma 2014/1: Susana, pela nova amizade, por todas as conversas, trabalhos, momentos de diversão e apoios em momentos difíceis durante esses quatro anos. Gabriela, pela companhia nos bares, no estágio e por

compartilhar uma casa com muitas histórias. Augusto, por se tornar um amigo tão querido e companheiro. Mariah, por todos os momentos especiais, pelos jogos de futebol, e principalmente, pelos ensinamentos que levarei para a vida toda. Beatriz, pela amizade única, pela parceria e por todos os aprendizados. Kelly, pela amizade que se intensificou, do ensino médio para a graduação e para o resto que vier. Francyelly, pela parceria e por sempre nos fazer rir. Wesley, João Paulo, Hariany.

Às duas escolas públicas de Florianópolis que estiveram abertas para a realização das oficinas e aos professores de Geografia pela troca e espaços em suas aulas.

E, por fim, aos estudantes que participaram das atividades, em especial, aos imigrantes que fizeram do meu ano mais feliz por proporcionar esses encontros e que com muito entusiasmo colaboraram para a pesquisa. Sem vocês nada disso poderia ter se concretizado.

“Passei por isso muitas vezes antes, mas nunca fica mais fácil. Mesmo assim, há certas coisas que toda escola tem, sempre iguais. Chamo essas coisas de universais. Entrei no prédio e senti o pó de giz no ar. Ouvi pés se movendo embaixo das carteiras. Senti os olhares. Sentei mais para o fundo da sala.

Meu único consolo era conhecer aquelas pessoas. Mesmo que elas não me conhecessem. Crianças também são universais, de certa forma. Toda escola tem os que pensam ser um pouco melhor do que todos os outros e os que são um pouco mais pobres do que todo mundo. E, em algum lugar na mistura, tem os que são bem legais. Os que tornam difícil ir embora, quando chega a hora. E mais cedo ou mais tarde, essa hora sempre chega.”

(Clare Vanderpool - *Minha vida fora dos trilhos*)



## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso em Geografia busca ampliar o debate sobre a presença de imigrantes internacionais nas escolas brasileiras de educação básica. Para fazer conexões entre o contexto das Migrações Contemporâneas e os novos estudantes estrangeiros, o trabalho se utiliza de pesquisas bibliográficas e análise de dados. Assim como se avizinha das pistas do método cartográfico (PASSOS; BARROS, 2014), sobretudo para o desenvolvimento das oficinas educativas. A pesquisa compõe inicialmente uma cartografia do atual fenômeno migratório, abordando estatísticas e características, com ênfase na categoria dos migrantes infantojuvenis. Em seguida, apresenta e discute o perfil dos imigrantes matriculados em escolas de Florianópolis/SC e aponta reflexões entre ser imigrante e estar na escola em outro país. Após, retrata quatro oficinas realizadas em duas escolas públicas de Florianópolis/SC e na UDESC. A realização das oficinas em geografia foi importante na medida em que deu espaço para as experiências dos participantes, nos aproximando de vivências diversas de deslocamento.

**Palavras-chave:** Migração Contemporânea. Imigrantes na escola. Oficinas de educação em Geografia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Colagem de notícias sobre imigrantes nas escolas brasileiras .....</b>	<b>19</b>
<b>Figura 2 – Atendimentos do GAIRF por nacionalidades, entre 2013 e 2015.....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 3 – Grupos de imigrantes infantojuvenis impactados pela migração internacional .....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 4 – Espacialização dos imigrantes com menos de 18 anos pelo mundo.....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 5 – Mapa conceitual sobre as migrações contemporâneas .....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 6 – Mapa de fluxos migratórios .....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 7 – Obra resultado do projeto Cartographie Travers .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 8 – Cartografia de deslocamento Rio de Janeiro - Florianópolis .....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 9 – Cartografia de deslocamento entre cidades.....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 10 – Cartografia de deslocamento dos participantes sírios .....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 11 – Cartografia de deslocamento da participante da Jordânia.....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 12 – Cartografia de deslocamento da participante do Uruguai.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 13 – Palavras-chaves associadas à figura imigrante .....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 14 – Conexões entre as respostas da dinâmica .....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 15 – Resposta da participante haitiana .....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 16 – Respostas da pergunta 5 “Se teu país entrasse em guerra e você pudesse escolher apenas três objetos para levar, quais seriam?” .....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 17 – Ambiente da sala modificado .....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 18 – Jornal em árabe sobre as mesas.....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 19 – Esquema criado pelo grupo dominante para definir seu idioma.....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 20 – Vestimenta padrão do grupo dominante. Óculos e camisas viradas, panos amarrados na cabeça e na perna.....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 21 – Respostas da pergunta 2 “O que faria você abandonar o local onde vive?”</b>	<b>76</b>
<b>Figura 22 – Colagens de imagens associadas à migração na percepção da turma 82.....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 23 – Respostas da pergunta 3 “Qual é o lugar ideal para morar?” .....</b>	<b>82</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

EUA	Estados Unidos da América
GAIRF	Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOM	Organização Internacional para as Migrações
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>MAPEANDO AS ROTAS DA PESQUISA</b> .....	12
DO COMO SE PODE CHEGAR A UM TEMA DE PESQUISA: UMA ESPÉCIE DE MEMORIAL .....	13
<b>Escolas, écoles, scuolas, школы, scholen</b> .....	14
NOVOS IMIGRANTES NA ESCOLA: UM DESAFIO ATUAL .....	17
MÉTODOS E MATERIAIS DA PESQUISA.....	20
INSTRUÇÕES PARA A LEITURA DO TRABALHO .....	22
<b>PAÍS I: GEOGRAFIAS DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS</b> .....	23
FLUXOS MIGRATÓRIOS NA CONTEMPORANEIDADE E A GLOBALIZAÇÃO .....	26
<b>Dados e espacialização geográfica: uma breve cartografia do fenômeno</b> .....	27
CARACTERÍSTICAS E SINGULARIDADES DAS MIGRAÇÕES INFANTOJUVENIS ..	31
<b>Os (não) números dos jovens imigrantes</b> .....	33
<b>Ser um imigrante desejado ou indesejado</b> .....	35
<b>PAÍS II: A RELAÇÃO DOS IMIGRANTES COM A ESCOLA</b> .....	38
PERFIL IMIGRATÓRIO ESCOLAR DE FLORIANÓPOLIS/SC .....	38
O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES .....	40
“OUTSIDERS” E “ESTABELECIDOS”: AS FRONTEIRAS (IN)VISÍVEIS E OS DESAFIOS DE SER UM ESTRANGEIRO NA ESCOLA .....	45
<b>PAÍS III: AS OFICINAS</b> .....	50
CARTOGRAFANDO DESLOCAMENTOS I .....	50
<b>Não quero mexer com eles</b> .....	50
<b>Mapas e experiências migratórias</b> .....	52
<b>Um site: aproximações sírias</b> .....	59
<b>Conversas paralelas</b> .....	61
CARTOGRAFANDO DESLOCAMENTOS II.....	62
<b>A importância da comunicação</b> .....	62
<b>Sabemos que existem, mas não sabemos lidar</b> .....	63
<b>Desestabilizando os estabelecidos</b> .....	65
QUANDO É QUE NOS TORNAMOS ESTRANGEIROS? .....	70
<b>Sensações de estranhamentos</b> .....	71
<b>Movimentos impulsionados por sentimentos</b> .....	75
CARTOGRAFANDO DESLOCAMENTOS III .....	78
<b>Para o Brasil é imigrante, e para o Peru?</b> .....	78

<b>Proteja-se!</b> .....	79
<b>Por uma escola que tenha amigos</b> .....	81
<b>O QUE FICA DEPOIS QUE O ÚLTIMO SINAL BATE? CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
<b>ANEXOS</b> .....	95

## MAPEANDO AS ROTAS DA PESQUISA

*Onde o leitor descobre as trajetórias iniciais desta pesquisa e nota que as experiências de vida, ao serem incorporadas ao meio acadêmico, podem criar espaços com potenciais para novas pesquisas. Se aproxima das motivações, dos questionamentos, dos objetivos e dos “países” que compõem este trabalho.*

Para estabelecer uma relação com a escrita (de um projeto, de uma pesquisa, de um trabalho de conclusão de curso) é necessário se movimentar até encontrar, ou se aproximar, daquilo que faz o corpo estremecer e a mente borbulhar de ideias, dúvidas e curiosidades.

Após alguns movimentos o cenário temático desta pesquisa surge: a presença de imigrantes internacionais nas escolas brasileiras de educação básica, como reflexo dos crescentes fluxos migratórios no mundo. Os novos imigrantes internacionais, que vêm escolhendo o Brasil como destino, se tornaram nos últimos anos um assunto debatido pelo país inteiro. A partir deste fato, ao deslocar nossa atenção para os espaços escolares percebemos que eles também estão ali. Cada vez mais estudantes vindos de diferentes países do mundo estão compondo as salas de aula.

O estopim para os pensamentos que geraram esta pesquisa em Geografia se deu na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia<sup>1</sup>, na qual tivemos um espaço para realizar um trabalho didático a partir de algum tema de interesse pessoal. Logo apresentei como proposta meu interesse por viagens.

O gostar muito de viajar foi incorporado a minha vida pelo motivo de ter sido imigrante durante muitos anos. Meus deslocamentos migratórios foram minhas viagens, mesmo que tivessem uma ideia de imigração, no sentido de mudar de residência, eu também estava me deslocando no espaço geográfico, descobrindo e vivenciando outras combinações espaciais.

A partir da proposição inicial da professora, elaborei uma atividade sobre roteiros de viagens voltada para o ensino de Geografia. Ali, na sequência, despertei a possibilidade de desenvolver um trabalho de conclusão de curso com essa temática, visto que era algo que eu gostava e que poderia estabelecer relações com a ciência geográfica.

---

<sup>1</sup> A disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia é oferecida no 4º semestre do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e foi ministrada pela professora Ana Maria H. Preve em 2015/2.

Ao realizar um primeiro exercício de memorial, dissertando sobre as relações da Geografia com viagem, notamos que o ser imigrante e estar em diferentes escolas se destacavam em minha escrita. A partir das viagens passei a pensar mais a respeito dos fluxos migratórios.

A seguir, trago trechos adaptados de memoriais realizados ao longo do processo de aproximação do recorte temático. Neles estão presentes alguns movimentos de encontro com a geografia, com a noção de viagem, de ser imigrante, tudo isso em relação à educação.

## DO COMO SE PODE CHEGAR A UM TEMA DE PESQUISA: UMA ESPÉCIE DE MEMORIAL

“Amo mapas – eles são uma das razões por que me tornei geógrafa. Eles nos transportam para longe, fazem com que sonhemos.” (MASSEY, 2008, p. 160). Comigo não foi diferente.

Acredito que seja bastante comum existir uma relação afetiva entre mapas e viajantes. Nas escolas por onde passei adorava quando estudávamos com mapas, já sentia uma atração por eles e por aquilo que eles poderiam despertar.

O simples ato de sonhar um local, imaginar um destino, inventar um trajeto, já são formas de iniciarmos uma viagem. Diante do encontro com o livro “A Teoria da Viagem” de Michel Onfray (2009), feita para a realização da atividade sobre viagem, pude refletir e fazer algumas relações com percepções geográficas e subjetivas que o ato de viajar nos remete.

Nossas vontades, percepções, lembranças, ideias, contribuem para aquilo que Onfray (2009, p. 32) chama de solicitação do desejo: “De uma maneira acima de tudo platônica, solicitamos a ideia de um lugar, o conceito de uma viagem, e então partimos para verificar a existência real e factual do local cobiçado, entrevisto pelos ícones, pelas imagens e pelas palavras.”.

O desejo de conhecer mais o mundo se fixou em mim quando comecei a me deslocar com mais frequência. Na verdade, eu aprendi aos poucos a gostar das viagens. A afeição se instalou ao passo que fui crescendo e notando as suas contribuições positivas para a vida.

Um dos principais motivos que me induziu a cursar Geografia foi a minha trajetória de vida delineada por migrações nacionais e internacionais. Por isso, no meu imaginário, iria me encaixar neste curso por se tratar de uma ciência que fala de mundo e usa mapas. Fui solicitada pelo desejo e fui conferir.

O curso, desde o primeiro semestre, me surpreendeu. Ele pouco se parecia com a geografia que havia tido contato na escola. Passei um tempo esperando pelo dia que íamos aprender sobre as capitais ou sobre os nomes dos principais rios que cortam o planeta. Com o

que de fato me deparei? Com uma infinidade de possibilidades de análises entre os diversos elementos do espaço geográfico.

Quando paro para analisar meus movimentos, o percurso espacial de vida até aqui, é inevitável não usar o olhar geográfico que construí nesses últimos anos. Vejo que eu já “cursava” diversas geografias sem perceber. Por isso, ao longo do curso, comecei a notar que além de estar aprendendo a fazer as análises ditas geográficas, eu podia também me autoanalisar e (re)encontrar o meu passado se refletindo nos meus novos sonhos e desejos profissionais.

Carregamos as percepções geográficas por onde quer que andemos. E acredito que aquele que se move (seja fisicamente ou mentalmente) tem ainda mais facilidade para (re)conhecê-las e buscar compreendê-las.

Quando nos deslocamentos estamos também adicionando elementos que podem compor a nossa identidade. Com as mudanças frequentes de espaço, comecei a ter dificuldade para me sentir pertencente a um só lugar e a me enquadrar em uma só identidade, seja ela nacional ou cultural. Perguntas simples como “*de onde você é?*”, “*onde é sua casa?*”, “*de onde é seu sotaque?*” se tornaram motivos para questionamentos sem respostas precisas. Diante desse embate, vou ao encontro do que reforça Jasiukonyté (2014, p. 13) sobre ser criança imigrante:

Quando os imigrantes deixam uma cultura e começam a viver na outra, eles são confrontados com questões fundamentais sobre quem eles são e quem eles vão tornar-se no seu novo país. A identidade, ou seja, o sentimento da pertença à sua cultura de origem, é um fator principal na forma como eles adaptam-se e enfrentam os desafios no novo país [...].

Por muitas vezes achei esses questionamentos ruins, como se me inferiorizasse, mas hoje reconheço o quão rico pode ser o não-saber de onde você é, o quão positivo pode ser não ter raízes fixas em só lugar e poder ter pedaços de raiz em vários lugares. Aquilo que parecia um desconforto por nunca ter um lugar fixo passa a ser encarado como possibilidade de se posicionar diante do mundo.

Como diz Minh-há (2011, p. 18), em seu texto “Milhas de Estranheza”: “Caminhar é uma experiência de indefinição e infinitude. A cada passo adiante, o mundo vem a nós. A cada passo adiante, uma flor brota sob nossos pés.”. Se deslocar é, portanto, construir novas geografias.

### **Escolas, écoles, scuolas, школы, scholen**

Por conta do trabalho dos meus pais, tive que me mudar por diversas vezes ao longo dos meus anos escolares. No percurso da educação básica passei por 12 escolas e 5 países. Estudei



em escolas públicas, privadas, em forma de cooperativa, católica, evangélica e até escola especial de atleta.

Saí de Videira/SC aos 8 anos de idade em direção à Bélgica. Após dois anos me mudei para Rússia. Passado quase um ano em Moscou, voltei ao Brasil. Um ano depois fui para Itália e lá fiquei por um ano. Em seguida, voltamos para o Brasil por mais um período e finalizamos as estadias internacionais na Holanda, permanecendo um ano e meio.

Embora mesmo na minha cidade natal já tivesse mudado algumas vezes de escola, foi a partir do primeiro deslocamento intercontinental que as minhas memórias escolares e de vida foram mais marcadas.

Em cada escola costumava observar e comparar as suas diferentes estruturas, a configuração das salas de aula, as cantinas, as disciplinas, os recreios, os colegas, os professores. Certamente o que tornava todos os países e escolas similares entre si era o fato de me fazerem sentir ser sempre a “estranha”, a “nova”, a “deslocada” do lugar, toda vez que eu tinha que incorporar uma nova escola como minha. Na maioria das trocas, se incluía também a mudança de cidade, país, idioma, e por isso não bastava só me enturmar em uma nova sala, eu tinha que entender um pouco dos aspectos culturais de cada local, o que se aprendia nas escolas e como era ensinado.

Os espaços escolares foram a principal porta de entrada aos novos países a serem vivenciados. Foi na escola que estabeleci a mais intensa relação com as pessoas nativas e também com outros estrangeiros como eu. As escolas eram como territórios a serem conquistados diariamente. Ao mesmo tempo que eu tinha que compor um lugar para me encaixar, tinha que me fazer notar para ser considerada pertencente a esse espaço. De país em país fui me acostumando a ser reconhecida como “*a estrangeira que não fala nossa língua*”.

No livro “Os Estabelecidos e os Outsiders”, Elias e Scotson (2000)<sup>2</sup> discutem as relações sociais ocorridas em uma cidade fictícia do interior da Inglaterra entre dois grandes grupos: os “estabelecidos” e os “outsiders”. Os estabelecidos são descritos pelos autores como aqueles fixados na cidade desde longa data, enquanto os outsiders são os novos residentes, os recém-chegados.

Naquela cidade podia-se observar uma nítida separação entre eles. O grupo dos moradores mais antigos se considerava humanamente superior ao grupo das pessoas mais recentes, por isso se recusava a ter contatos sociais com eles. Tratavam os “outsiders” como pessoas que não se inseriam no grupo:

---

<sup>2</sup> Os termos utilizados pelos presentes autores serão melhor abordados no País II.

O grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa, no caso dos que o observavam, e a ameaça de fofocas depreciativas contra os suspeitos de transgressão (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

Ao me aproximar dos termos explorados por Elias e Scotson (2000), noto que a cada mudança de escola o sentimento de fazer parte do grupo dos “outsiders” se realçava. Ser parte desse grupo é sentir que sua presença é quase que um empecilho para os estabelecidos. É ser visto como alguém que pode romper com a ordem e as normas já colocadas. E por ter pessoas que seguem a lógica de que estrangeiro é o “de fora” e por isso inferior, ouvia na escola algumas indagações do tipo: “*como ela, que é estrangeira, tem nota maior que a minha?*”, “*por ser uma estrangeira, você fez bem*”.

Em algumas escolas fui contemplada com atividades extracurriculares específicas para a minha situação de imigrante, as quais me auxiliaram na caminhada escolar. Em sala de aula, tive professores que da sua forma tentavam me inserir em suas atividades, assim como tive professores que nitidamente não sabiam o que fazer com a minha presença, por isso me inibiam das atividades ou mandavam eu copiar de alguém. Guardo até hoje cadernos preenchidos com conteúdos que não faço ideia do que se tratam. A aprendizagem do idioma local, mesmo que o mínimo para se comunicar, foi um elemento essencial no processo de inserção. Quando conseguia me comunicar era quando tinha a sensação de ser menos vista como “outsider”.

De certa forma, o distanciamento e o estranhamento, por vezes a inferiorização dos professores e dos colegas, me incomodava. Mas acredito que estes descasos nem sempre se davam por preconceito, e sim por falta de compreensão e de uma formação direcionada a essas situações. Portanto, não sabiam lidar com isso.

Considero que os auxílios e o olhar mais direcionado para minhas demandas, assim como para os outros colegas imigrantes, foram importantes para que eu pudesse perceber que se deslocar é acima de tudo um aprendizado que ultrapassa qualquer fronteira. Reconhecer as experiências do deslocamento podem ser tão importantes quanto os conteúdos tradicionais das disciplinas escolares.

Quando se fala de pessoas migrantes e, especificamente, de crianças e adolescentes, existe inúmeros trajetos percorridos por cada um, com elementos e causas diferentes. Por isso, acredito ser difícil enquadrar todos em um único tipo de auxílio pedagógico, mas o que não podemos é nos conformar com a ausência de qualquer tipo de prática dentro de um ambiente escolar que tenha estrangeiros.

No último ano de faculdade os reflexos das breves, mas intensas, estadias em cada escola começam a ficar mais evidentes na minha relação com o curso. Por ser um curso de licenciatura, minhas angústias e inquietações de quando era aluna vieram à tona, comecei a lidar com a possibilidade de ser professora de imigrantes.

As poucas lembranças que tenho de discussões sobre migrações, foram na disciplina de Geografia da População<sup>3</sup>, mas em relação às disciplinas específicas de educação, nenhuma abordagem referente aos estrangeiros me veem em mente. Curiosamente, a disciplina de Migrações Contemporâneas<sup>4</sup> se encontra na grade curricular do curso de Geografia da UDESC como uma disciplina optativa, tema que, ao meu ver, poderia ser obrigatório a todos os professores de geografia em formação.

Afirmo que são as experiências migratórias que mais me inspiram hoje a construir-me professora de geografia. Acredito que dialogar com os *jovens-estudantes-migrantes-viajantes*, que se encontram em uma posição semelhante a que estive, e criar espaços de discussão sobre as migrações contemporâneas e seus sujeitos, tanto na escola como na universidade, possam movimentar reflexões em direção aos desafios de uma nova realidade das escolas brasileiras.

Conhecer, ouvir, trocar experiências, se comunicar com os estudantes imigrantes é uma forma de nos aproximarmos das suas trajetórias pessoais e tentarmos incluí-las no ambiente escolar. A presença e a visibilidade de estrangeiros nas escolas só têm a enriquecer o percurso escolar de todos. Lembro o quão importante foi ter convivido com pessoas de outras nacionalidades, ter compartilhado das suas histórias de vida e delas entender um pouco mais do mundo. Lembro de algumas falas de colegas migrantes: “*fiquei dois anos sem ir para escola com medo de morrer*”, de um colega do Iraque, “*minha mãe e eu tivemos que fugir por perseguição religiosa*”, de outro colega iraniano, “*nunca mais vou poder voltar para meu país*” de uma colega da Somália, e de como servirão para sempre como um dos meus *leimotiv* para estudar Geografia, sobretudo na relação com a temática aqui proposta.

## NOVOS IMIGRANTES NA ESCOLA: UM DESAFIO ATUAL

Diante do contexto migratório contemporâneo, o fluxo com destino ao Brasil tem aumentado. Entre os anos de 2005 a 2015, o número de imigrantes internacionais subiu em

---

<sup>3</sup> A disciplina de Geografia da População é ofertada na 4ª fase do curso de Geografia da UDESC.

<sup>4</sup> Esta disciplina é uma optativa do curso de Geografia da UDESC. No primeiro semestre de 2017 ela foi ministrada pela professora Silvia Maria Fávero Arend.

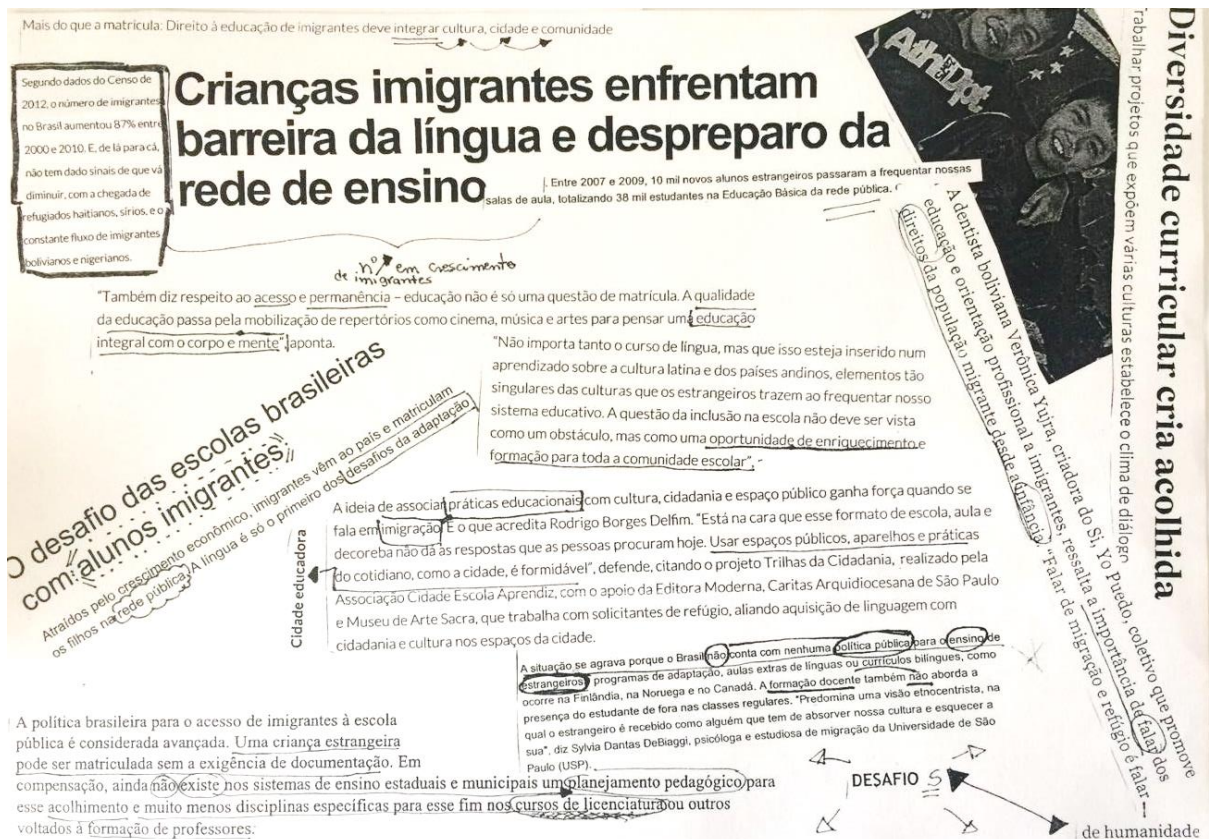
160% (MANTONAVI; VELASCO, 2016). Por consequência, o número de crianças e adolescentes estrangeiras também.

Os efeitos deste fenômeno já são sentidos nas escolas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2015 mais de 70.200 estudantes de nacionalidades estrangeiras se matricularam nas escolas de educação básica de todo o Brasil (ALVARENGA, 2017). Por conta da presença dos novos imigrantes, a dificuldade em lidar com eles tem vindo com força, uma vez que há pouco preparo da comunidade escolar direcionado para os não nacionais.

Tem sido frequente nos noticiários, quase que em tom de denúncia, reportagens pontuando a ausência de políticas pedagógicas. Os exemplos das manchetes a seguir expressam a urgência de se discutir o tema: *“O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes”* (RATIER et al., 2010), *“Crianças imigrantes enfrentam barreira da língua e despreparo da rede de ensino.”* (OLIVEIRA, 2016), *“Autista, não: Imigrante. Crianças ainda em adaptação são tratadas por escolas de São Paulo como casos de saúde mental.”* (BRANDALISE, 2017).

Para visualizar e conectar o que tem sido noticiado sobre os impactos dos imigrantes nas escolas, elaborei uma colagem com fragmentos de manchetes e textos associados (Figura 1). É possível perceber que os imigrantes são retratados como um problema para a escola. E por isso são, por vezes, “marginalizados”.

**Figura 1 – Colagem de notícias sobre imigrantes nas escolas brasileiras**



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

O ambiente escolar vivenciado pelo imigrante não deixa de ser um território permeado por relações de poder. Os encontros com a alteridade, os quais o fenômeno migratório muito bem proporciona, configuram a escola como um “campo de disputa” entre os diferentes grupos sociais e seus discursos. Dado este cenário, me pergunto: quais estratégias educacionais têm sido feitas pelas escolas brasileiras? Como é a experiência de ser um jovem imigrante na escola?

O imigrante não se desloca “vazio”, esperando ser apenas preenchido pela sociedade de acolhimento, pelo contrário, cada um deles carrega suas próprias trajetórias e percepções de mundo, compostas, principalmente, pelo ato de se deslocar. Sabendo do potencial dos movimentos migratórios, que tipo de ações poderiam ser realizadas para enaltecer as vivências? Como movimentar a escola a fim de quebrar o olhar viciado sobre a presença do estrangeiro em sala? De que forma a ciência geográfica e o ensino de geografia podem nos ajudar a compreender o contexto migratório do qual estes estudantes fazem parte?

Frente a esses questionamentos, o objetivo principal do trabalho é ampliar o debate sobre a presença de imigrantes internacionais nas escolas brasileiras, estabelecendo conexões

com o contexto das Migrações Contemporâneas. Para tanto, os objetivos específicos se desdobram em:

- Apresentar o contexto das migrações no mundo contemporâneo;
- Identificar correlações entre a escola e os imigrantes com enfoque em Florianópolis/SC;
- Propor oficinas educativas para buscar aproximações entre o tema das Migrações Contemporâneas e os sujeitos migrantes.

O diálogo entre as demandas da escola e a formação do profissional na universidade devem constantemente se reconstruir. As discussões devem ser atualizadas para que possamos estabelecer uma relação efetiva na construção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas. Acredito, portanto, que o desenvolvimento do presente trabalho se tornará pertinente para a formação de professores em geografia, uma vez que levantará discussões acerca de um tema pouco explorado.

## MÉTODOS E MATERIAIS DA PESQUISA

O desenvolvimento do presente trabalho foi dividido em três grandes partes com métodos e materiais de pesquisa diferentes.

A primeira e segunda parte se deu por revisão bibliográfica e análise de dados fundamentadas em: livros, artigos científicos, relatórios de organizações como a Organização Internacional para as Migrações (IOM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Grupo de Apoio ao Imigrante e Refugiado de Florianópolis e Região (GAIRF), sites de notícias, leis nacionais, como a Portaria estadual nº 3030 de 14 dezembro de 2016, e dados do Censo Escolar 2016, disponibilizados pela Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Já na terceira parte, o método utilizado foi da pesquisa de intervenção, buscando se aproximar das pistas do método cartográfico (PASSOS; BARROS, 2014). Segundo Passos e Barros (2014) toda pesquisa é intervenção, o conhecer e o fazer, o pesquisar e o intervir são inseparáveis, uma vez que a intervenção sempre se realiza a partir do plano da experiência, composto pela relação entre o sujeito e o objeto, entre a teoria e a prática. Ela é, nesse sentido, o traçado do plano da experiência que acompanha os efeitos sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento nos próprios processos da pesquisa. Não se espera a partir das

oficinas o “know what” da pesquisa, mas sim o “know how”, possibilidades dos modos de se fazer.

A oficina enquanto um modo de fazer aparece como forma de se criar possibilidades educativas para além dos conteúdos que fazem parte da escolarização. Ela é um suporte para as inúmeras possibilidades e resultados que as relações entre o que se propõe e as experiências de cada participante proporcionam (CORREA, 1997). Ela é, portanto, um espaço de pesquisa em educação.

Dessa forma, as atividades realizadas e os resultados obtidos foram se apresentando ao longo do processo de pesquisar. Tendo como desafio “realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. ” (PASSOS; BARROS, 2014, p.17).

Foram realizadas ao longo da pesquisa quatro oficinas educativas em geografia, três delas em duas escolas públicas<sup>5</sup> de Florianópolis e uma na UDESC.

As oficinas que serão abordadas, analisadas e discutidas neste trabalho são: **Cartografando deslocamentos I**, oficina referente ao período de Estágio Supervisionado Curricular em Geografia III<sup>6</sup>; **Cartografando deslocamentos II**, oficina com uma turma de 2º ano do Ensino Médio; **Quando é que nos tornamos estrangeiros?**, oficina com estudantes da 4ª fase do curso de Licenciatura em Geografia da UDESC, na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia; e **Cartografando deslocamentos III**, atividades vinculadas ao projeto PIBID<sup>7</sup> com uma turma de 8º ano.

Todas as propostas de atividades tiveram como objetivo colocar o tema das Migrações Contemporâneas em pauta. A partir delas pudemos compartilhar vivências migratórias assim como impulsionar experiências de “deslocamento” e de “desestabilização” nos participantes em relação aos estranhamentos que qualquer estrangeiro experimenta. Vale mencionar que com exceção da oficina realizada na graduação, as oficinas nas escolas aconteceram em uma turma na qual tinha pelo menos um estudante internacional.

---

<sup>5</sup> Para preservar a identidade dos participantes optou-se por não divulgar o nome das instituições.

<sup>6</sup> Disciplina oferecida para a 7ª fase do curso de Geografia licenciatura da UDESC. No semestre 2017/1 foi ministrada pela professora Karina Rousseng Dal Pont.

<sup>7</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que busca melhorar a formação docente através da inserção dos graduandos na escola.

## INSTRUÇÕES PARA A LEITURA DO TRABALHO

Ao considerar a pesquisa uma forma de viagem e ao reconhecer que quando viajamos coletamos experiências que nos guiam para caminhos seguintes, a escrita do trabalho se estruturou pensando em quais podem ser os “países” essenciais para esta proposição de pesquisa-viagem:

**País I:** local destinado à apresentação das geografias dos movimentos migratórios. Este inicia com notas sobre os possíveis caminhos dos estudos migratórios, se desenvolve compondo uma cartografia do fenômeno migratório na contemporaneidade e finaliza com as especificidades das migrações infantojuvenis, tendo as crianças e os adolescentes como protagonistas.

**País II:** apresenta relações dos imigrantes e a educação escolar. Nele aparecem dados sobre o perfil migrante das escolas de Florianópolis/SC, os desafios das escolas brasileiras ao receberem os novos imigrantes e reflexões sobre como é ser imigrante criança/adolescente e estar na escola.

**País III:** é o espaço destinado para o relato das oficinas e os encontros que ocorreram em duas escolas da rede pública de Florianópolis/SC e na UDESC.

Cabe destacar que no início de cada capítulo há um indicativo<sup>8</sup> do que o leitor irá encontrar na viagem por esse país.

*Caros leitores, embarque autorizado!*

---

<sup>8</sup> Os indicativos foram inspirados no livro “Losonautas de cosmopista” de Julio Cortazar e Carol Dunlop (1996).



## PAÍS I: GEOGRAFIAS DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS

*Onde o leitor conhece a potencialidade da ciência geográfica para com as pesquisas dessa temática. Encontra números sobre os fluxos migratórios contemporâneos e faz uma leitura do fenômeno em diferentes escalas. Tente não se assustar muito com os dados, eles não nos dizem tudo... Há muito mais para se ver, há muito mais para se contar.*

Migração: “Movimento populacional ocorrido entre dois países ou duas regiões dentro de um mesmo país. Normalmente é causado por motivos econômicos ou políticos.”. (ATLAS...2008, p. 59).

A migração é, essencialmente, um fenômeno social referente ao deslocamento humano. Diferente de um deslocamento com fins turísticos, ela se caracteriza, geralmente, por ocasionar uma mudança de residência. Para além do espaço dito físico, os processos migratórios acontecem em espaços de múltiplos sentidos e dimensões.

Por ser um fato social completo, como indica Sayad (1998), os estudos migratórios ocorrem no cruzamento de diversas ciências, como história, geografia, economia, direito, psicologia, antropologia etc. O autor enfatiza que a migração “encontra-se relacionada, prioritariamente, com as ciências que buscam conhecer a população e espaço, ou seja, grosso modo, a demografia e a geografia” (SAYAD, 1998, p. 15), uma vez que estas tratam da ocupação dos territórios e da distribuição populacional. Diante destas amplas possibilidades de abordagem, a migração se configura como um processo complexo e desafiador.

Embora os estudos de diferentes áreas do conhecimento mantenham uma aproximação comum de análise, cada uma tem suas preocupações e objetos. Juntas podem compor “um grande quadro sobre o migrante, seus movimentos, os processos materiais, as consequências e implicações em diferentes escalas, os simbolismos e as transformações culturais” (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010, p. 408).

As questões fundamentais dos estudos migratórios foram consolidadas na sua tradição pelas Leis da Migração elaboradas por Raveinsten<sup>9</sup> e pelos motivos de atração e repulsão populacionais enquanto reflexões da estrutura econômica (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010).

Na relação da ciência geográfica ao tema da migração, Uebel (2017, p. 41) menciona que ela “sempre recebera aporte espacial da demografia e também da escola da geopolítica em seus primórdios”, mas na contemporaneidade a sua abordagem tem sido mais direcionada para a “análise do homem espacial inserido em um espaço social”, isto é, as aproximações estão mais relacionadas às questões territoriais. Marandola Jr e Dal Gallo (2010, p. 409), também mencionam que “a dimensão propriamente geográfica dos processos de territorialização” só tem sido abordada recentemente.

Seguindo a linha dos estudos tradicionais, nota-se ainda uma tendência na perspectiva da geografia em discutir a migração a partir de um viés mais econômico e direcionado para análises de processos e padrões. A importância da dimensão econômica para os estudos migratórios é certamente óbvia, mas ao se restringir a esse único aspecto, as subjetividades, as outras dimensões que atravessam o fenômeno, são fixadas em segundo plano e deixam de ser pesquisadas. Ferreira (2007) sugere que um outro caminho para as investigações seria analisar os movimentos considerando, ao mesmo tempo, tanto os fatores estruturais quanto os subjetivos, associados à vida e as características próprias dos migrantes. Para que, então, pudéssemos melhor articular as singularidades dos sujeitos aos movimentos de escala global.

Em todo caso, independente da vertente investigativa adotada, seja ela mais econômica, mais política, mais social ou mais cultural, os estudos geográficos frente às migrações têm potencialidades. Ao explorar suas principais categoriais de análise espacial, como espaço, território e lugar, os estudos podem se aproximar de uma conciliação entre as diversas abordagens, uma vez que estes são elementos chaves para se entender as dinâmicas do fenômeno.

E os imigrantes? De que forma são abordados? O fluxo migratório é, tradicionalmente, visto como um fluxo de mão de obra, como define Sayad (1998, p. 54), “um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em

---

<sup>9</sup> Ernst Georg Ravestein foi um importante geógrafo para os estudos migratórios iniciais. Ele argumentava, principalmente, sobre a relação do ambiente natural e os movimentos populacionais. Para teorizar o fenômeno ele elaborou uma série de leis migratórias tendo como base as migrações internas feitas no Reino Unido e as migrações internacionais em direção a outros países. Cf. Uebel, 2017.

trânsito.”. Logo, de uma forma geral, o que se espera de um imigrante é apenas sua força de trabalho e não a sua presença plena enquanto ser humano.

Nessa relação, Sayad (1998) ressalta que existe uma tensão do imigrante entre o “ser trabalhador” e o “ser cidadão” na sociedade receptora. O imigrante só tem razão de existir na sua forma provisória e “com a condição de que se conforme ao que se espera dele.” (SAYAD, 1998, p. 55). Desse modo, só será mais bem aceito se for considerado economicamente útil, caso contrário, pode ser visto como “descartável” por não contribuir tanto para a sociedade de consumo.

Frente a essa tensão, há um impulso para pensarmos a pessoa imigrante para além de uma mão de obra, a qual por muitas vezes ainda é dita como “barata”. O imigrante é alguém que, geralmente, está buscando por um espaço melhor para se viver ou simplesmente buscando experiências em outros locais, e o que ele espera é, no mínimo, conseguir se inserir na nova sociedade.

Com efeito a esse direcionamento de significado do imigrante a mão de obra, as investigações dos estudos migratórios se direcionam para a população economicamente ativa. Neste caso, o adulto trabalhador é, geralmente, considerado o protagonista do deslocamento. As crianças e adolescentes, que migram junto do núcleo familiar ou até mesmo sozinhas, se tornam sujeitos vistos como “acompanhantes”, como os “filhos dos imigrantes” e são menos lembrados. Nesse contexto, o imaginário social da figura do imigrante tipificado se aproxima de algo como: adulto, trabalhador e homem.

A questão de gênero é também um debate a ser feito. Embora haja ainda um predomínio de imigrantes do gênero masculino, dados divulgados pela IOM (2017) mostram que 48% dos imigrantes atualmente são mulheres. Vem acontecendo nos últimos anos o que os pesquisadores chamam de “feminização das migrações”<sup>10</sup>.

Os sujeitos da migração são, na realidade, diversificados, homem, mulher, adultos, adolescentes, crianças, idosos, que migram sozinhos ou em grupo. Reconhecendo a pluralidade de sujeitos, que podem vir a ocupar o cargo de protagonista do movimento de migração, é importante que se busque fazer recortes e direcionamentos para as especificidades de cada um, uma vez que conforme a idade, gênero, etnia etc. a experiência migratória se diferencia.

---

<sup>10</sup> Para ler sobre gênero e migração sugiro a leitura do texto “Mudando Paradigmas em estudos de migração, de homens para mulheres para gênero” Cf. Green, 2011.

## FLUXOS MIGRATÓRIOS NA CONTEMPORANEIDADE E A GLOBALIZAÇÃO

Os fatores que vem impulsionando as migrações populacionais na atualidade são múltiplos. Podemos associar aos conflitos étnico-religiosos, guerras, terrorismo, catástrofes ambientais, crises econômicas, entre outros motivos particulares. Para além de uma lógica binária de atração e repulsão econômica, os fluxos contemporâneos se configuram de forma mais complexa do que se pensava anteriormente.

Podemos dizer que eles são hoje resultados de uma rede de relações locais e globais. Nesse sentido, Assis (2013) indica que uma alternativa diante dos enfoques apenas econômicos é analisar as migrações no contexto da globalização. Neste viés, surgem as teorias das redes sociais e os aspectos do transnacionalismo, os quais juntos podem nos auxiliar a fazer uma leitura contemporânea.

Os processos de migração não são simplesmente um deslocamento de um ponto a outro. Assis (2013, p. 30) lembra que há muitos riscos envolvidos, como “a segurança pessoal, conforto, renda, possibilidade de satisfazer as relações sociais”. Com isso, há uma tendência em se estabelecer contatos com as pessoas que já estão estabilizadas no local de destino. As redes sociais, portanto, se configuram pelos laços sociais criados entre pessoas dos locais de origem e de destino. É a partir dessas relações criadas entre dois espaços geográficos que as características da ideia de transnacionalismo aparecem, uma vez que o termo enfatiza “o surgimento de um processo social que cruza fronteiras geográficas, culturais e políticas.” (ASSIS, 2013, p. 32).

Apesar de efeitos semelhantes já terem ocorrido em outras épocas, talvez com menos intensidade, são os processos da globalização que distinguem a migração atual dos outros períodos. Como lembra Sassen (2010, p. 114):

As redes transnacionais entre países de emigrantes e imigrantes já faziam parte de muitos fluxos de migração há séculos. O conteúdo e os modos de comunicações e transações do passado podem ter diferido nitidamente dos observados atualmente, mas o fato social em si já estava presente no passado.

Diante da relação globalização e imigração, Sassen (2010 p.113) alerta para não nos restringirmos à ideia de que a existência dos imigrantes atuais é uma causa direta da globalização, mas sim buscarmos entender “de que maneira e em que condições as muitas migrações de hoje são ou não são moldadas, fundamentadas ou apenas influenciadas pela globalização.”. Martine (2005, p. 5) evidencia que os impactos da globalização se dão em escala multidimensional, se fazendo sentir concomitantemente na política, na cultura, na sociedade,

“nessa dinâmica frenética, as diferentes dimensões evoluem com matizes, ritmos e características próprias, levando muitas vezes a tensões entre elas”.

Os imigrantes de hoje vivem em um mundo “onde a globalização dispensa fronteiras, muda parâmetros diariamente, ostenta luxos, esbanja informações, estimula consumos, gera sonhos e, finalmente, cria expectativas de uma vida melhor. Entretanto, a globalização é parcial e inacabada e isso afeta as migrações de várias maneiras” (MARTINE, 2005, p. 3). Isto é, não são todas as pessoas que têm livre acesso às fronteiras.

### **Dados e espacialização geográfica: uma breve cartografia do fenômeno**

No ano de 2015 o número de migrações internacionais atingiu 244 milhões de pessoas, o que corresponde a 3,3% da população global (IOM, 2017). Sabemos que os números não nos dizem tudo. No entanto, eles podem nos auxiliar a gerar uma cartografia inicial dos acontecimentos a ser interpretados. No âmbito das migrações, há uma imprecisão nas estatísticas por se tratar de um fenômeno complexo, que lida com pessoas em movimentos, ou já estabilizadas, das quais não se tem um total controle dos seus passos.

Dentre todos os migrantes internacionais, 62% moram em países do continente asiático e europeu. Em contrapartida, é o Estados Unidos da América (EUA) o país de maior destino dos migrantes internacionais, com 46.6 milhões registrados em 2015. Em seguida, está a Alemanha com 12 milhões, a Rússia com 11.6 milhões, a Arábia Saudita com 10.2 milhões e o Reino Unido com 8.5 milhões (IOM, 2017).

Quando analisamos a proporção entre população total e população migrante, o Emirados Árabes é o país que tem o maior número de participação de migrantes, correspondendo a 88,4% da sua população, seguido por Qatar com 75,5% e Kuwait com 73,6%. Uma reportagem da BBC, de 9 de março de 2016, destacou os motivos que levam esses países a terem mais moradores estrangeiros do que nativos. Segundo a notícia, um dos principais fatores associados é a rica presença de petróleo que proporciona a geração de empregos, e por isso acaba também atraindo trabalhadores para setores como da construção, manufatura e no setor doméstico (OS PAISES...2016). Por outro lado, China, Vietnã e Cuba, são os países que têm a menor porcentagem de migrante em relação a sua população total, correspondendo a menos de 0.1%.

Nesse aspecto percentual, o Brasil conta com a média de 1% da população total preenchida por imigrantes internacionais. Porcentagem ainda pequena se comparada aos principais países de destino no mundo. Do ano de 2005 a 2015 houve um aumento de 160% de imigrantes entrando no Brasil (MANTONAVI; VELASCO, 2016), atualmente o país conta com

mais de 1.847.274 (ARANTES, 2015). Por ser um número em crescimento, uma nova realidade está posta no cotidiano da população brasileira.

Por muito tempo se falou das migrações sentidos sul-norte, movimentos entre países “subdesenvolvidos” para os “desenvolvidos”, caracterizados por rotas feitas por brasileiros em direção ao EUA ou países da Europa Ocidental, por exemplo. No período contemporâneo são os movimentos migratórios sul-sul que vêm se destacando, aqueles em que a mobilidade se dá entre países considerados “em desenvolvimento”. De todas as migrações internacionais do mundo 37% se deslocam entre países do hemisfério sul (IOM, 2017).

No crescente da migração sul-sul, o Brasil se configura no cenário internacional “como um receptor de todos os grupos imigratórios principais, que antes eram exclusivos aos países do Hemisfério Norte (...), das 203 nacionalidades aferidas, apenas nove países de pequena expressão não têm imigrantes em território brasileiro” (UEBEL, 2017, p. 17).

De acordo com Bógus e Fabiano (2015), o aumento dos números de deslocamentos internacionais para o Brasil tem sido motivado nos últimos anos, principalmente, pela projeção econômica e política do país no exterior e às crescentes restrições à entrada de imigrantes na Europa e nos EUA. Outros fatores globais, associados a conflitos étnico-religiosos, guerras e catástrofes naturais, também impulsionaram a crescente mobilidade para o país.

Podemos também acrescentar a intensificação das redes sociais e dos fatores do transnacionalismo, uma vez que o Brasil começou a se inserir na rota das novas migrações com a expansão de espaços transnacionais na sua rede urbana. Como exemplo, temos a cidade de São Paulo, que ao se consolidar como uma cidade global passou a atrair um maior contingente de imigrantes. Segundo Sassen (2010), as grandes cidades se constituem apoiadas nas novas potencialidades econômicas e políticas, e, por isso oferecem espaços estratégicos para a transterritorialidade, no sentido de que nesses espaços as conexões entre locais geograficamente longes podem acontecer mais facilmente. As migrações contemporâneas com destino ao Brasil são, portanto, um reflexo das transformações socioespaciais do cenário global.

Diante da chegada dos novos imigrantes, podemos observar que tem ocorrido um “re-desenho” das migrações no país. Nesse novo contexto, episódios de xenofobia e intolerância têm sido frequentes.

Pelo fato da maior parte das pessoas migrantes, que estão chegando ao Brasil, serem provenientes de países como Haiti, Bolívia, Senegal, Congo etc., e terem dificuldades em comprovar qualificação profissional ou por chegarem com pouca qualificação, acabam tendo dificuldade para se inserir na sociedade, aliado também ao preconceito étnico-racial. Quanto a isso, Bógus e Fabiano (2015, p. 131) lembram que essa situação, agravada pelo idioma

desconhecido, faz com que esses imigrantes vivenciem “situações de preconceito e desconfiança, sem que haja a mediação de políticas para atenuar tais processos e facilitar a inclusão social.”.

Segundo dados apresentados por Uebel (2017), os 20 países que mais enviam imigrantes ao Brasil se concentram na América do Sul (Bolívia, Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Paraguai), na Europa Ocidental (Portugal, Itália, Espanha, Alemanha, França) e em outros como EUA, China, Coreia do Sul, Japão, Haiti e Angola.

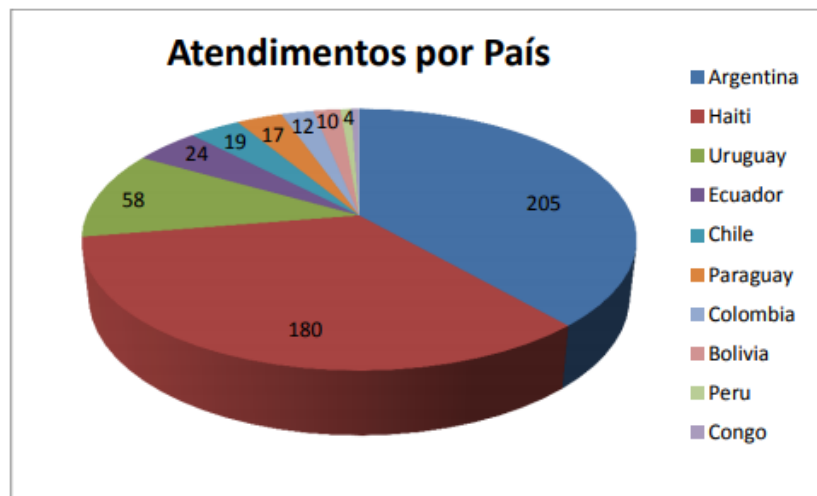
Ao fazer um recorte regional, notamos que esse perfil migratório também se reflete no estado de Santa Catarina. O relatório do GAIRF (2015) indica que no Censo Demográfico de 2010 Santa Catarina contabilizava 11 682 pessoas estrangeiras. Dessas, 3566 residiam na capital, em Florianópolis, oriundos de 52 nacionalidades, sendo a maioria da Argentina, Uruguai e Portugal.

Dados da Pastoral do Imigrante de Santa Catarina<sup>11</sup>, compilados entre 2013 a 2015, apontam os argentinos como o grupo que mais procura atendimento. Dos 564 novos cadastros realizados neste período, 38% foram de argentinos, 34% de haitianos, 11% de uruguaios. Embora no primeiro semestre de 2015 tenha aumentado significativamente o número de atendimentos aos haitianos, 50% dos atendimentos são ainda voltados para a população do Mercosul. Os atendimentos contemplam em média 30 nacionalidades, na Figura 2 estão elencadas as principais. Vale mencionar que, desses atendimentos, a maioria das pessoas estão na faixa etária entre os 19 a 29 anos (41%) e 31 a 40 anos (36%) (GAIRF, 2015).

---

<sup>11</sup> A Pastoral do Migrante é um lugar de referência ao apoio de imigrantes da região da Grande Florianópolis, tendo o início das suas atividades no ano de 1996 com a vinda dos Missionários de São Carlos - Scalabrinianos à Arquidiocese de Florianópolis. Cf. GAIRF, 2015.

**Figura 2 – Atendimentos do GAIRF por nacionalidades, entre 2013 e 2015**



Fonte: GAIRF, 2015.

Dentre os principais desafios da Pastoral, foram citadas no relatório situações como a falta de recursos econômicos e o reduzido espaço físico destinado aos atendimentos. É ressaltada a necessidade de políticas públicas para o melhor acolhimento da população migrante, assim como é urgente a instalação de um Centro de Referência na cidade.

Em uma reportagem divulgada pelo G1, a coordenadora do Observatório das Migrações de Santa Catarina, Gláucia Assis, enfatizou a carência de acolhimento para os novos imigrantes do estado. Segundo a pesquisadora, os novos imigrantes que chegam em Santa Catarina, a exemplo dos haitianos, senegaleses, ganeses, dão de encontro com uma lei migratória antiga e com uma sociedade civil que, com pouco apoio do setor público, vem buscando fazer o acolhimento (SC...2017).

Tal efeito sentido em Santa Catarina, também ocorre em outros locais de recepção de imigrantes no Brasil, com isso iniciou-se movimentos para instaurar uma nova Lei de Migração para o país. O vigente projeto de lei busca revogar o ultrapassado Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6815/1980 (BRASIL, 1980), criado ainda durante o período da ditadura militar. Este considerava qualquer não-brasileiro uma potencial ameaça para a soberania nacional.

Mesmo com numerosos vetos, em abril de 2017, foi aprovado o projeto que deu origem à nova Lei de Migração, nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017). Esta definiu direitos e deveres de migrantes e visitantes no Brasil, regulamentando entrada e permanência. A nova lei reconhece o migrante como um sujeito portador de direitos, independentemente de sua nacionalidade: “Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os



nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)” (BRASIL, 2017).

Segundo Delfim (2017), a aprovação da nova lei é reconhecida como avanço e uma vitória para os imigrantes. Embora o projeto não tenha sido unânime entre as organizações da sociedade civil há uma concordância que ela seja melhor que o antigo Estatuto.

Desenvolver estratégias que sejam abrangentes para todos os imigrantes e que contemplem suas diferentes demandas é uma tarefa um tanto quanto difícil. Porém, enquanto sociedade receptora, temos o papel de nos adaptar às diversas realidades, buscar compreender esta nova conjuntura e nos aproximar dos cenários de vivência dos sujeitos imigrantes. Eles são, em todo caso, pessoas diferentes que muito contribuem para a construção coletiva dos nossos conhecimentos de mundo, tornando nossos espaços de convívio mais plurais.

## CARACTERÍSTICAS E SINGULARIDADES DAS MIGRAÇÕES INFANTOJUVENIS

Este subcapítulo é um convite a pensarmos no fenômeno migratório pela perspectiva do protagonismo de crianças e adolescentes. Apesar da participação desses sujeitos nos movimentos migratórios não ser de hoje, os estudos sobre a temática são ainda, majoritariamente, direcionados para os sujeitos adultos, são poucas as pesquisas e literaturas específicas sobre as migrações infantojuvenis.

Assim como os adultos, as crianças imigrantes<sup>12</sup>, grupo etário entre 0 a 18 anos, se deslocam pelos mais variados motivos: conflitos, pobreza, violência, desastres naturais, desemprego, discriminação, busca por educação, saúde, segurança, reunião familiar etc.

Além de ser pertinente nos atentarmos para os diferentes motivos que impulsionam a saída do local de origem, para o caso específico desta categoria de migrantes, podemos fazer recorte de grupos a fim de melhor entender suas singularidades (ver Figura 3). Conforme Martuscelli (2015, p. 151) esta categoria pode ser analisada a partir de ângulos como:

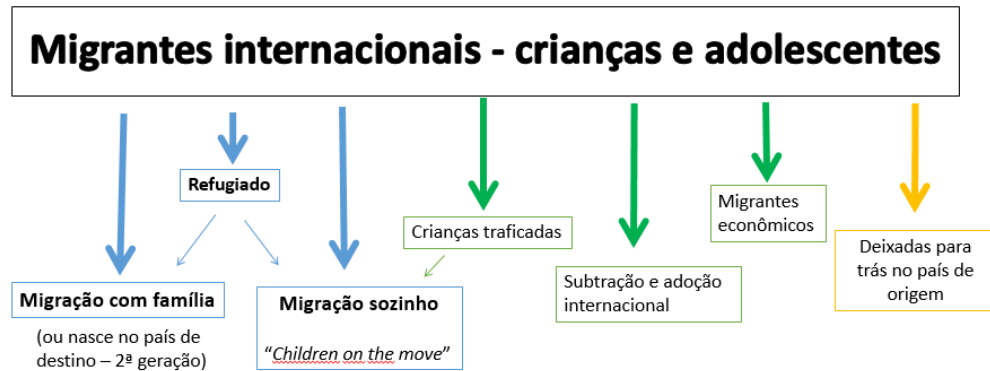
Famílias migrantes; menores deixados para trás nos países de origem; crianças refugiadas e solicitantes de asilo; crianças traficadas; subtração e adoção internacional de crianças; migrantes econômicas; e mais recentemente, o tema dos menores desacompanhados e separados.

---

<sup>12</sup> A Convenção dos Direitos da Criança define o termo criança como todo ser humano com menos de 18 anos, por isso quando mencionada a palavra criança neste trabalho estou me referindo a esta definição. Cf. Unicef, 2004.

Já o documento “Children and migration” da UNICEF (2007) faz uma divisão em três grandes grupos de crianças impactadas pela migração internacional: crianças deixadas para trás, crianças que migram com os pais e crianças que migram sozinhas.

**Figura 3 – Grupos de imigrantes infantojuvenis impactados pela migração internacional**



Fonte: Elaborado pela autora, 2017, com base em UNICEF (2007) e Martuscelli (2015).

Aqueles que migram sozinhos, no sentido de se deslocarem desacompanhados de famílias, são chamados no âmbito das classificações migratórias de “menores não acompanhados”. Mais recentemente tem se adotado o termo inglês “children on the move<sup>13</sup>”. Este termo surgiu com o objetivo de refletir uma nova concepção, segundo Bhabha (2014, p. 5, tradução nossa) “crianças e adolescentes imigrantes estavam se deslocando a procura de elementos chave de direitos de vida ausentes nos países de origem - segurança, alimentação, oportunidade de educação, prospecção econômica e, possivelmente, família. ”<sup>14</sup>. Com isso, esse grupo de migrantes é considerado o mais vulnerável.

O Institut International des Droits de l'Enfant<sup>15</sup> (2014) reforça que as principais problemáticas ligadas às migrações infantis, em geral, são as dificuldades de acesso à saúde e à educação, conflitos de valores, exclusão social, pobreza e discriminação. E para as crianças que migram sozinhas podemos ainda acrescentar riscos relacionados ao trabalho infantil, tráfico de crianças, exploração sexual, crianças em situação de rua.

Associada às particularidades da criança imigrante, é interessante grifar a função social que ela pode vir a assumir enquanto a principal articuladora da família com a nova sociedade.

<sup>13</sup> Tradução livre: Crianças em movimento.

<sup>14</sup> Trecho original: “Child and adolescents migrants were moving in search of various key elements of a right-respecting life absent in the home countries – safety, nurture, education opportunity, economic prospect, and perhaps family.” (BHABHA, 2014, p. 5).

<sup>15</sup> Este instituto fica localizado em Genebra, na Suíça e tem por objetivo principal desenvolver trabalhos acerca dos direitos da criança no mundo.

Pelo fato de ter acesso mais rápido à escola e por consequência ao idioma, muitas vezes é ela quem se torna a principal comunicadora, sendo tradutora em situações do cotidiano, como ir ao banco, mercado, médico, polícia. Situações estas que nem sempre condizem com a sua idade, impulsionando um certo amadurecimento precoce.

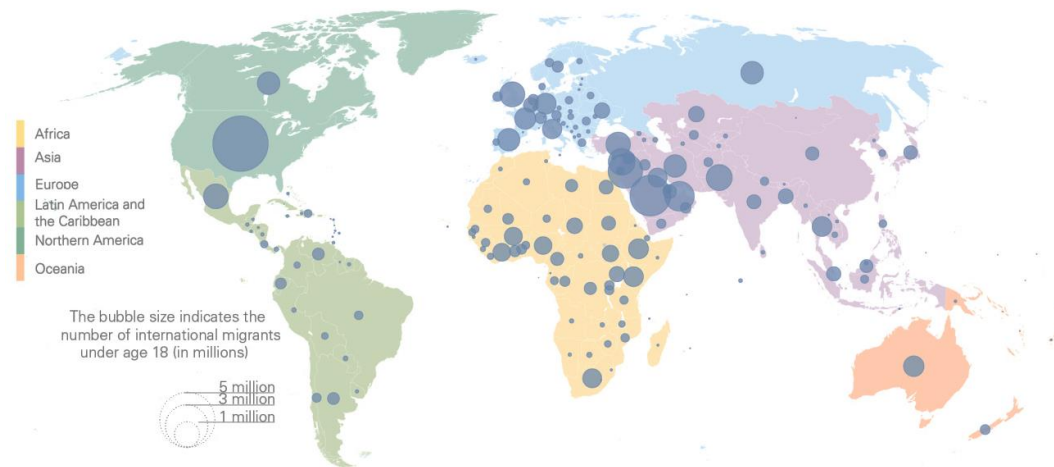
### **Os (não) números dos jovens imigrantes**

A migração infantojuvenil faz parte do fenômeno migratório contemporâneo que vem reestruturando o mundo. Segundo o relatório divulgado pela UNICEF (2016), a participação dos menores de 18 anos é, em média, 13% dos migrantes internacionais do mundo.

A estimativa é de que 31 milhões de crianças moram fora do seu país de nascimento, dentre essas 11 milhões são classificadas como refugiadas ou solicitantes de asilo. É pertinente evidenciar que, em todo caso, a pessoa que imigra de uma região geográfica para outra é um imigrante, mas o refugiado, em específico, é alguém que além de estar saindo do seu local de origem, está saindo por motivos de perseguição pela sua etnia, religião, nacionalidade, opinião política, entre outros, e por essa razão não pode, ou não quer, permanecer em seu país (BRASIL, 1997).

Todas as regiões do planeta são impactadas, como podemos observar na Figura 4, mas cada continente expressa uma geografia diferente. É pertinente mencionar que mais da metade de todas as migrações internacionais é composta por movimentos intracontinentais, isto é, as pessoas migram dentro do continente onde nasceram.

**Figura 4 – Espacialização dos imigrantes com menos de 18 anos pelo mundo<sup>16</sup>**



Fonte: UNICEF, 2016.

Três a cada cinco crianças migrantes internacionais moram na Ásia ou na África. Dentre todos os imigrantes internacionais presentes no continente africano, 30% são pessoas abaixo de 18 anos, representando a maior porcentagem de crianças imigrantes entre as outras regiões. Mas é a Ásia que lidera em números totais, com quase 12 milhões de crianças imigrantes internacionais morando neste continente, o que representa cerca de 40% de todas as crianças migrantes do mundo (UNICEF, 2016). A Turquia, por exemplo, é o país que mais recebe refugiados desta faixa etária.

Ao analisar os países separadamente, é o EUA que tem o maior número de crianças migrantes, com 3.7 milhões. Em seguida, está a Arábia Saudita com 2 milhões. E em terceiro a Jordânia com 1.4 milhões (UNICEF, 2016).

O continente americano é responsável por abrigar uma média de 6,3 milhões de crianças migrantes, representando 21% do total mundial. Dentre estas, a maior porcentagem está localizada na América Central, onde as crianças representam 43% de todos os imigrantes vivendo nesta parte do continente (UNICEF, 2016).

Para termos uma noção da representatividade das crianças no âmbito das migrações contemporâneas, em 2015 elas representaram 51% de todos os refugiados do mundo, sendo que as crianças representam menos de um terço da população global (UNICEF, 2016). Atualmente, as nacionalidades de maior número de refugiados com menos de 18 anos são da Síria, Afeganistão e Somália.

<sup>16</sup> Nota-se que alguns números apontados no mapa estão fora da legenda e por isso não se sabe dados de todos os países.

Quanto ao Brasil, há uma estimativa de que vivem no país cerca de 9000 refugiados e dentre eles 18% têm até 17 anos de idade (SAMARA, 2017). Ao fazer um recorte local, sabemos pelos dados disponibilizados pelo GAIRF (2015), que entre 2013 a 2015 6% dos atendimentos foram de crianças e adolescentes. Segundo o relatório, este é um número em crescimento em razão das características da migração provenientes do Mercosul, que migram em família mesmo com pouco recurso; às crianças em processo de reunião familiar, no qual o pai ou a mãe já tem residência permanente; aos refugiados sírios que também migram em família.

### **Ser um imigrante desejado ou indesejado**

Ao nos atentarmos para as características socioeconômicas do fenômeno da migração, em específico nas suas influências para as movimentações de crianças, nos aproximamos de discussões sobre desigualdades sociais e contradições da globalização. Apesar de estarmos diante de uma evolução dos meios de comunicação e de transporte, vivendo em um mundo considerado “mais integrado”, as desigualdades se perpetuam de forma global atingindo também a classe migrante. De acordo com a UNICEF (2016), aproximadamente 8 a cada 10 migrantes se mudam para países com um capital per capita maior que 20% do seu país de origem. Além disso, os migrantes oriundos de países de baixa renda tendem a ser mais jovens que dos países de alta renda.

As diferenças sociais e o elevado número de refugiados jovens, geralmente de países de baixa renda, despertam uma questão binária: ser imigrante desejado ou indesejado. Sabemos que as mesmas fronteiras que se abrem para circulação de mercadorias se fecham para (algumas) pessoas. Pensando na migração infantojuvenil, quais podem ser os perfis dos imigrantes desejados ou indesejados?

Um perfil de crianças desejadas é apontado por Martuscelli (2015, p.156) para aquelas que “migram com suas famílias porque algum membro adulto dessa família é extremamente desejado pelo país de origem.”. A exemplo dos filhos de diplomatas, empresários, investidores internacionais e profissionais de alta qualificação.

Acrescentaria ainda que, provavelmente, aqueles oriundos de países ditos em potencial no mundo, como EUA, Canadá ou os principais da Europa Ocidental, como França, Itália, Espanha, Portugal etc., tendem a ser mais vistos como desejados. Ao contrário de migrantes de

países mais pobres ou que tenham uma cultura “malvista” no imaginário coletivo. Muitos destes são considerados uma “ameaça” e chegam a ser impedidos de entrar no destino almejado.

Um exemplo dessa situação ocorreu no começo do ano de 2017, quando o atual presidente dos EUA, Donald Trump, assinou uma ordem executiva impedindo pessoas de seis nacionalidades a entrarem no país argumentando questões de segurança. Os países listados, localizados no continente africano e asiático, foram: Síria, Iraque, Irã, Líbia, Sudão e Iêmen (LISSARDY, 2017). Algumas semanas depois a ordem executiva foi suspensa por um juiz federal do país. Além disso, em setembro do mesmo ano, o presidente acabou com o programa de proteção<sup>17</sup> aos filhos de imigrantes ilegais que vivem no país, colocando mais de 800 mil jovens sujeitos à deportação (DREAMERS...2017).

Nesse contexto de criminalização das migrações e do maior controle das fronteiras, os jovens migrantes são ainda mais hostilizados por terem suas nacionalidades atribuídas de forma pejorativa.

Diante das dificuldades de cruzamento das fronteiras, consideradas, oficiais, existe também a situação em que crianças acabam perdendo seus pais por tentarem migrar, o que contribui para situações de vulnerabilidade. Com isso, as crianças pertencentes ao grupo dos “children on the move”, que buscam a migração sozinhos posteriormente, são menos desejadas ainda. Estas crianças demandam mais recursos da parte do Estado para recebê-las, por isso são “vistas como um possível ônus para os governos dos países de destino, que terão que garantir seus direitos internacionalmente reconhecidos” (MARTUSCELLI, 2015, p. 156).

É pertinente frisar que todas as crianças, incluindo as migrantes, são protegidas pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas em 1989. Independente da nacionalidade ou status de imigração, os Estados têm a obrigação de cumprir com as políticas e ações da Convenção. Isso inclui o direito à cidadania, integração física, saúde e educação assim como o direito de ser livre de discriminação, exploração e abuso (UNICEF, 2007).

Sabendo disso e reconhecendo os empecilhos nas trajetórias, principalmente, dos “menos desejados”, nota-se um paradoxo. Ao mesmo tempo que existe um aparato de proteção internacional para a criança migrante, ela ainda pode ser encarada como uma “ameaça”, pelo mesmo Estado que deveria proteger. Para Martuscelli (2015) o principal paradoxo relacionado à migração infantil é esta contradição entre as obrigações internacionais de proteção e o que de fato os Estados tem feito para protegê-las das fronteiras que as repelem.

---

<sup>17</sup> O programa de proteção é chamado DACA - Ação Diferida para Chegadas na Infância.

Dito tudo isso, é importante salientar a dificuldade em dimensionar em números a presença de crianças e adolescentes com status migrante no Brasil e no mundo. As estatísticas são incertas porque

as crianças não são contabilizadas de maneira separada dos adultos, dados nacionais confiáveis sobre os diferentes tipos de migração infantil são extremamente raros, as categorias utilizadas nas poucas pesquisas existentes são ambíguas, pois há falta de consenso sobre os termos e sua operacionalização [...] (MARTUSCELLI, 2015, p. 163).

Além disso, em situações como tráfico de crianças ou imigrantes indocumentados dificilmente o número de pessoas envolvidas será contabilizado.

Embora o objetivo do relatório da UNICEF (2016), utilizado como referência da maioria dos dados apresentados, seja divulgar uma análise estatística dos movimentos migratórios de crianças imigrantes e refugiadas, foi feita uma nota na introdução do documento para discutir a invisibilidade dos números.

Diante do título: “Dados sobre crianças são cruciais para a tomada de decisões, mas são incompletas” (UNICEF, 2016, p. 6, tradução nossa), é mencionado nesta nota que as crianças são por muitas vezes deixadas de lado nas discussões globais sobre migração justamente pela falta de números concretos que apoiem o caso. Sem dados confiáveis, a implantação de políticas direcionadas se tornam mais difíceis. Completam ainda dizendo que pelo fato das estimativas globais serem incompletas elas não nos contam a história inteira, não sabemos onde todas as crianças refugiadas e imigrantes do mundo nasceram, nem quantos anos têm, nem se as suas migrações foram forçadas ou voluntárias<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Texto original: Data about children are crucial to decision making but are incomplete: Children are too often relegated to the fringes of the world’s debates about migration and displacement. One reason is the lack of hard numbers to support the case for children. Without reliable data, evidence-based debates and policymaking are hampered. Global estimates are incomplete and do not tell us the whole story. We do not know where all the world’s child refugees and migrants were born, how old they are, or whether their migration was forced or voluntary. There are even fewer comprehensive and comparable indications about how child migrants fare in their countries of origin, transit and destination. This report is an effort to bring together the best data that are available, but effectively addressing the rights and needs of children requires concerted action to fill the gaps that remain (UNICEF, 2016, p. 6).

## PAÍS II: A RELAÇÃO DOS IMIGRANTES COM A ESCOLA

*Do como as escolas se fazem plurinacionais. Onde o leitor conhece o perfil dos estudantes imigrantes em Florianópolis/SC. Se inteira sobre as facetas de um novo desafio escolar. E se avizinha de reflexões, talvez universais, sobre ser estrangeiro na escola. Há estabelecidos e outsiders por toda parte...*

### PERFIL IMIGRATÓRIO ESCOLAR DE FLORIANÓPOLIS/SC

No censo de 2015 o INEP contabilizou que, neste ano, 70.200 alunos de outras nacionalidades se matricularam em escolas de educação básica em todo o território nacional (ALVARENGA, 2017). Só em Florianópolis, no ano de 2016, o número total de matrícula de estudantes estrangeiros chegou a 908. Destes, 405 se matricularam em escolas privadas, 268 em escolas municipais, 40 em federal e 195 em estaduais. No todo, foram mais de 59 nacionalidades integradas no sistema de educação da capital catarinense<sup>19</sup>.

Os países listados nas matrículas são: Afeganistão, África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Bahrein, Bélgica, Bolívia, Botsuana, Cabo Verde, Canadá, Chile, China, Cingapura, Colômbia, Cuba, Dinamarca, El Salvador, Emirados Árabes Unidos, Equador, Espanha, Estados Unidos da América, Etiópia, Filipinas, França, Gabão, Grécia, Guiné Bissau, Haiti, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Japão, Jordânia, México, Moçambique, Noruega, Nova Zelândia, Palestina, Paquistão, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte, República Centro Africana, Romênia, Rússia, Sérvia, Síria, Suécia, Suíça, Tailândia, Turquia, Ucrânia, Uruguai, Venezuela. Geograficamente, os cinco continentes com habitantes permanentes foram contemplados.

Ao fazer uma análise do número total de matrícula dos países pertencentes a cada continente, associado aos números relativos às matrículas em escolas públicas e privadas, expressa na Tabela 1, podemos perceber um cenário que não surpreende.

---

<sup>19</sup> Dados do Educacenso 2016, cedidos pela Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação, através do e-mail [gaebe@sed.sc.gov.br](mailto:gaebe@sed.sc.gov.br).



O continente americano representa o maior número de matriculados. Destes, a maioria está em escolas públicas, com 356. Já as privadas contaram com 202. Para os vindos do continente europeu, a realidade é inversa. Para as escolas públicas foram 73 e para as privadas 151. Os continentes africano e asiático apresentam a mesma perspectiva do americano. A maioria foi para escolas públicas. Dos originais da Ásia 59 foram para públicas e 23 para privadas. Dos da África 10 foram para públicas e 7 para privadas. Enquanto os da Oceania mantêm o mesmo padrão da Europa, contando com 14 nas privadas e 3 nas públicas.

**Tabela 1 – Números de matrículas em escolas públicas e privadas por continente**

Continente de origem	Total de matrículas	Matrículas em escolas públicas	Matrículas em escolas privadas
América	558	356	202
Europa	224	73	151
Ásia	82	59	23
África	17	10	7
Oceania	17	3	14
Nacionalidades não identificadas	10	2	8

Fonte: Elaborado pela autora, 2017, a partir de dados do Censo Escolar – Sistema Educacenso / SED 2016, fornecidos pela Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

As três nacionalidades com maior número de matrículas são do continente americano. Em primeiro está a Argentina com 176, seguido do Uruguai com 96 e EUA com 82. Acredito que esse fato pode estar relacionado tanto por uma facilidade geográfica, de serem países fronteiriços como o caso específico da Argentina e do Uruguai, como também pela busca do Brasil como uma opção de melhores condições de vida.

Na Tabela 2 podemos observar a relação dos 10 países com o maior número de matrículas, associadas ao tipo de escola, particular ou privada. O resultado segue a lógica da Tabela 1, com algumas exceções. Os países provenientes do continente americano como Argentina, Uruguai, Haiti e Paraguai contam com a maioria em escola pública, tendo EUA e Canadá como exceção, que contam com o maior número em escolas privadas. Já os países vindos da Europa, como Itália, Espanha, Portugal e Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte, seguem o padrão com a maioria nas escolas privadas.

**Tabela 2 – Número de matrículas em escolas públicas e privadas por país de origem**

País de origem	Total de matrículas	Matrículas em escolas públicas	Matrículas em escolas privadas
1. Argentina	176	133	43
2. Uruguai	96	72	24
3. EUA	82	14	68
4. Haiti	48	46	2
5. Itália	44	10	34
6. Espanha	36	15	21
7. Portugal	36	14	22
8. Paraguai	30	25	5
9. Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte	28	8	20
10. Canadá	27	6	21

Fonte: Elaborado pela autora, 2017, a partir de dados do Censo Escolar – Sistema Educacenso / SED 2016, fornecidos pela Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Quanto à faixa etária das matrículas de estrangeiros, ela varia de 1 a 71 anos. Portanto, constam também matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que significa que os imigrantes também têm buscado continuar seus estudos de nível básico aqui e estão tendo acesso.

A cartografia resultante da compilação dos dados do Censo Escolar de 2016 nos mostra características relacionadas aos efeitos de uma globalização não igualitária. Ao passo que há fluxos vindos de todas as partes do mundo, a lógica global socioeconômica persiste nas realidades desiguais aqui encontradas, nesse caso, refletidas nos ambientes escolares.

Esse novo cenário escolar, preenchido por uma pluralidade de nações, reflete de certa forma uma realidade do que está acontecendo no mundo a fora. As escolas se configuram como um “micromundo”, sendo elas um dos principais meios de integração na nova sociedade. Para tanto, se faz necessário atentarmos para as políticas educacionais voltadas para esses estudantes e nos aproximar do como as escolas têm encarado esse desafio.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES

Em uma ida casual à Secretaria Municipal de Educação de Garopaba/SC, por curiosidade, perguntei às funcionárias presentes se elas tinham acesso ao número de matrículas de estudantes estrangeiros nas escolas do município. Em sua resposta negativa, indicaram uma

ida nas escolas para saber a esse respeito. No entanto, uma delas mencionou uma nova portaria que regulamentava a matrícula de estudantes imigrantes, a qual eu desconhecia. Mesmo sendo destinada para as escolas estaduais eles estavam utilizando para as escolas do município.

A presente portaria, de nº 3030 (ANEXO A), foi publicada no Diário Oficial dia 14 de dezembro de 2016, com a seguinte ementa: “Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino” (SANTA CATARINA, 2016, p. 10).

A sua elaboração foi baseada em atribuições legais como: Constituição Federal de 1988; Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, relacionada às diretrizes e bases da educação nacional; Decreto n. 8.660, de 29 de janeiro de 2016, que decreta Convenção sobre a Eliminação da Exigência de Documentos Públicos Estrangeiros; Lei Complementar nº 170, de 7 de agosto de 1998, sobre o Sistema Estadual de Educação; Resolução CEE/SC nº 183, de 19 de novembro de 2013, referente às diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem no sistema estadual de educação e Resolução CEE/SC nº 052, de 12 de julho de 2016, a qual estabelece normas para o “reconhecimento da equivalência de estudos realizados no exterior, revalidação de diplomas e certificados, transferência e regularização da via escolar de alunos estrangeiros” (SANTA CATARINA, 2016, p. 10).

Podemos destacar deste documento dois aspectos pertinentes. Por um lado, a documentação exigida para realizar a matrícula e por outro as estratégias de ensino-aprendizado que a escola deve efetuar.

Quanto aos documentos listados para o acesso à escola, o estudante estrangeiro, cujos pais são também estrangeiros, deve apresentar no ato da matrícula primeiramente comprovantes de permanência legal:

Art. 2º Ao solicitarem matrícula às unidades escolares, os estudantes nascidos no exterior, cujos pais também sejam estrangeiros, devem apresentar o original e uma fotocópia do comprovante de permanência legal no país, expedido pelo Departamento de Polícia Federal. São válidos como prova de estada legal no Brasil:

- I - a carteira de identidade para estrangeiro permanente ou temporário;
- II - a carteira de identidade para estrangeiro natural de país limítrofe com o Brasil, válida somente para os municípios de fronteira;
- III - o passaporte diplomático ou oficial, com o respectivo visto consular e carteira de identidade expedida pelo Ministério das Relações Exteriores;
- IV - o protocolo do pedido da carteira de identidade junto ao Serviço de Imigração dos órgãos oficiais brasileiros (SANTA CATARINA, 2016, p. 10).

Além dos documentos de identificação e de estadia legal, o artigo 4º menciona que os estudantes devem apresentar o histórico escolar, boletim ou algum documento que possa ser identificado o estabelecimento de ensino anterior, os anos cursados, o aproveitamento do ano letivo dos componentes curriculares e a carga horária:

Art. 4º Juntamente com os documentos de identificação, o estudante estrangeiro, ao se transferir para a rede estadual de ensino, deve apresentar, no ato do pedido de matrícula, histórico escolar, boletim ou documento similar em que conste a identificação do estabelecimento de ensino, os anos/séries cursadas, o aproveitamento relativo ao ano ou período letivo em cada componente curricular, e a carga horária de cada disciplina. (SANTA CATARINA, 2016, p. 11)

Para entregar esses documentos é necessário que eles estejam previamente de acordo com as seguintes normas:

§1º No histórico escolar deverá constar carimbo consular ou a assinatura reconhecida das autoridades escolares com aposição de APOSTILLE, desde que o país de origem tenha ratificado a Convenção de Haia de 1961<sup>20</sup>.

§2º Estão dispensados da exigência anterior, os documentos oriundos da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai, por força do Decreto 6.729/2009, e da França, em razão do Decreto nº 3.598/2000. (SANTA CATARINA, 2016, p. 11)

Além disso, os presentes documentos, quando estiverem em língua estrangeira, deverão ser traduzidos por oficial juramentado somente quando não se tratar de documentos em Língua Espanhola, procedentes da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai, em razão do decreto 6.729/2009<sup>21</sup> (SANTA CATARINA, 2016).

Segundo o artigo 5º, os estudantes em situação de refúgio, que não puderem apresentar os documentos exigidos, terão sua matrícula realizada a partir das seguintes disposições:

I - ato de classificação, por meio da avaliação dos conhecimentos anteriores, desde que o estudante tenha domínio da Língua Portuguesa, com o fim de posicioná-lo na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho;

II posicionamento por idade, destinado àqueles que não dominam a Língua Portuguesa, ficando a unidade escolar responsável por elaborar Plano Pedagógico para a aquisição dos conhecimentos básicos, principalmente do idioma nacional, necessários para o prosseguimento de estudos (SANTA CATARINA, 2016, p. 11).

Quanto às estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem, no artigo 6º são apontados os deveres da unidade escolar, conforme as necessidades dos estudantes:

Art. 6º Cabe à unidade escolar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes estrangeiros, incluindo-os, quando possível, nas atividades complementares e nos programas que ampliem as oportunidades de aprendizagem.

<sup>20</sup> Esta convenção eliminou a exigência de legalização de documentos públicos estrangeiros. Cf. BRASIL, 2016.

<sup>21</sup> Este decreto visa a integração e reconhecimento de certificados e estudos entre os países parte do Mercosul, Bolívia e Chile. Cf. BRASIL, 2009.

§1º As atividades de ensino-aprendizagem devem utilizar materiais didáticos adaptados ao nível de compreensão da Língua Portuguesa dos estudantes estrangeiros.

§2º É de responsabilidade da equipe gestora da unidade escolar acompanhar e supervisionar o atendimento ao estudante estrangeiro, favorecendo a permanência e o êxito nos estudos.

§3º É dever de todos os componentes curriculares contribuir com a aprendizagem do idioma nacional.

§4º O atendimento educacional oferecido aos estudantes estrangeiros deve ser livre de qualquer tipo de distinção, discriminação, preconceito ou negligência por parte de todos os profissionais da Rede Pública Estadual de Ensino (SANTA CATARINA, 2016, p. 11)

Por fim, é importante destacar os artigos 7º e 8º que sinalam a supervisão do atendimento educacional aos estudantes estrangeiros e a obrigação da presente portaria em estar no Projeto Político-Pedagógico da escola:

Art.7º Compete às Gerências de Educação (GEREDs) e à Coordenadoria de Educação da Grande Florianópolis orientar e supervisionar as unidades escolares sob sua jurisdição, quanto ao atendimento educacional aos estudantes estrangeiros.

Art. 8º Os dispositivos dessa Portaria deverão fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola (SANTA CATARINA, 2016, p. 11).

Esta portaria é bastante recente para nosso estado. Provavelmente, a maioria das escolas ainda não adotou as medidas de apoio pedagógico solicitadas, nem incluíram a Portaria nos seus projetos político pedagógicos. Mas o fato dela já estar circulando é um evento importante, uma vez que pode auxiliar no acolhimento dos futuros imigrantes.

Mesmo com o perceptível número de matrículas de estudantes internacionais, é difícil encontrar estudos acadêmicos, bem como documentos jurídicos no âmbito das políticas educacionais, que relacionem a educação básica e a população imigrante. Dentre os estudos feitos, são principalmente destinados ao estado de São Paulo, localidade que mais recebe imigrantes no Brasil<sup>22</sup>.

No artigo “O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa”, Magalhães (2012) problematiza o que seria garantir direitos educativos para os imigrantes, visto que são “pessoas desenraizadas” em uma das instituições mais territorializadas da modernidade (MARTINS, 2001), que é a escola.

---

<sup>22</sup> Como indicação de leitura sugiro o recente livro organizada pelas pesquisadoras Débora Mazza e Katia Norões, da Universidade Estadual de São Paulo (UNICAMP), reunindo os estudos mais atuais sobre as questões da educação e migração. Intitulado como “Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Diálogo Necessário” estão presentes na obra três eixos de discussões: “Educação, Memória e Migrações”, “Criança, Migração e Escolarização” e “Juventude, migração e ensino superior”. Cf. Mazza e Norões, 2016.

Fazendo referência a Tomasevski (2004), a autora destaca exemplos do que poderia ser na prática direitos humanos na educação:

[...] oferta de um ambiente saudável e seguro para a aprendizagem; bem como a instrução na língua própria dos alunos; a liberdade em relação a censuras e o reconhecimento das crianças como sujeitos. [...] desenvolvimento de políticas específicas adaptadas para a aprendizagem de minorias que não têm suas especificidades contempladas no ensino tradicional, tais como estudantes indígenas, migrantes, pessoas com deficiência etc. Esse reconhecimento implica inclusive em mais gastos por parte do poder público – formação de professores e a produção de livros didáticos [...] (MAGALHÃES, 2012, p.51).

Além disso, é citado no artigo o “Esquema dos 4As”, elaborado por Tomasevski (2006), que une os critérios necessários para a realização plena do direito humano à educação: “educação disponível, acessível, aceitável e adaptável (...), sem qualquer um deles, o direito à educação estaria sendo violado” (MAGALHÃES, 2012, p. 52). Outro ponto questionado pela autora é o desafio do currículo: “como garantir que o conteúdo trabalhado seja pertinente e, nesse contexto migratório, que questões que façam sentido aos migrantes também estejam presentes na escola? ” (MAGALHÃES, 2012, p. 58).

Nota-se que as propostas pedagógicas mencionadas por Magalhães (2012) se aproximam das normas da Portaria n° 3030, de 14 de dezembro de 2016. Assim como vão ao encontro do inciso X do artigo 4° da nova Lei de Migração, que assegura o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017). Esses encontros nos indicam pontos positivos. No entanto, temos de ficar atentos para verificar de que forma tem sido feito e se está sendo colocado em prática.

Em alguns países da Europa e EUA, entre outros países tradicionais receptores de imigrantes, a presença de estrangeiros já é um debate latente nas escolas, principalmente para discutir a diferença, destaca Magalhães (2012). Isso não quer dizer que a situação esteja solucionada nesses países, pelo contrário, alguns enfrentam situações de restrições migratórias afetando diretamente o percurso escolar dos estudantes internacionais. Já no Brasil, a autora destaca que os jovens imigrantes são ainda, geralmente, invisibilizados nos espaços escolares.

Notícias publicadas nos últimos anos podem nos mostrar alguns episódios do que tem acontecido em escolas brasileiras diante da presença dos estrangeiros:

Uma reportagem divulgada pela Nova Escola, em setembro de 2010, nos mostra desafios escolares enfrentados por adolescentes imigrantes vindos de países como China, Bolívia, Paraguai e Congo. Dentre os desafios estão: conhecer mais os espaços culturais da cidade, vencer a discriminação e fazer amigos fora da comunidade de imigrantes, aprimorar o

português e superar o bullying dos colegas que os ameaçam (RATIER et al, 2010). A reportagem mostra que a barreira do idioma é apenas a dificuldade mais aparente, e que ao mesmo tempo muitos sofrem com os preconceitos e as dificuldades para fazer amigos. Além disso, a situação é agravante no Brasil por não termos políticas públicas para o ensino de estrangeiros, nem para a formação de professores. É, também, mencionado de que forma a escola poderia agir para amenizar os impactos, como por exemplo, flexibilizando as atividades, integrando o conhecimento do estudante com o conteúdo escolar, passeios pela cidade etc.

Quase seis anos depois, em uma reportagem da Rede Brasil Atual, de fevereiro de 2016, o caso de despreparo da rede de ensino aparece ainda como uma temática atual. Segundo a reportagem, a política brasileira referente ao acesso à educação para os imigrantes é avançada, pois uma criança estrangeira pode ser matriculada sem exigência de documentação, no entanto os sistemas de ensino da rede estadual e municipal ainda não contam com um planejamento pedagógico para o acolhimento (OLIVEIRA, 2016).

Uma outra notícia, da UOL, de dezembro de 2014, reforça a necessidade de garantir para o imigrante direitos educativos para além da matrícula e relata uma ação voltada para a integração: a realização de uma mostra cultural, organizada pelas Secretarias Municipais de Educação, Promoção da Igualdade Racial, Cultura e Direitos Humanos, na cidade de São Paulo. O objetivo do evento era criar um espaço para reunir a comunidade, professores, estudantes, a universidade e movimentos sociais para discutir sobre educação, cultura e inclusão no sistema escolar, além de ser uma possibilidade de formação continuada para os professores que atuam com estrangeiros (NOGUEIRA, 2014).

Em abril de 2017, foi noticiado pelo site Gestão Escolar, um projeto inspirador de integração realizado pela escola municipal de São Paulo, Infante Dom Henrique. Dentre as atividades realizadas, está a formação de uma comissão formada por estrangeiros, que tem como função recepcionar e apresentar a escola para os novos imigrantes, a inserção de placas na porta das salas em português, árabe, espanhol e inglês. Além disso, é oferecido no contra turno reforço de português para os estudantes e à noite para os pais (VICHESSI; PADIAL; HEIDRICH, 2017).

#### “OUTSIDERS” E “ESTABELECIDOS”: AS FRONTEIRAS (IN)VISÍVEIS E OS DESAFIOS DE SER UM ESTRANGEIRO NA ESCOLA

As subjetividades permeiam a trajetória de uma pessoa imigrante. Entre elas estão as relações de poder que influenciam no seu processo de inserção no novo espaço escolar.

Pensando nessa questão, a relação dos termos utilizados por Norbert Elias e Scotson no livro “Os estabelecidos e os outsiders” (2000) surge como uma possibilidade de suporte para as investigações da presente pesquisa.

Os estabelecidos eram, para os autores, o grupo de famílias de longa data na cidade fictícia de Winston Parva, enquanto os outsiders eram o grupo dos mais novos residentes. “O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior - o carisma grupal distintivo - que o grupo dominante atribuía a si mesmo.” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19).

Embora as condicionantes de poder, em que se fundamentam os sentimentos de superioridade de um grupo estabelecido frente a um grupo de fora possam variar, a figuração estabelecidos-outsideers nos mostra características comuns e constantes, mesmo em contextos diferentes. Estas duas condições opostas de pertencimento aparecem também no território escolar com a chegada do fluxo de migrantes contemporâneos. Tendo em vista o padrão tradicional de escola ainda predominante na nossa sociedade, a instituição escolar se mostra como um cenário cristalizado diante dos estrangeiros. As suas funcionalidades não estão preparadas para aqueles que não seguem os padrões de percurso previsto.

Por não existir, geralmente, medidas que os acolham e abarquem suas necessidades, se supõe que os estudantes estrangeiros acabam delimitando suas próprias “estratégias de sobrevivência” dentro da escola. Por isso, ela se configura como um território. Onde o estrangeiro que chega deve enfrentar as fronteiras invisíveis impostas pelos colegas, professores e as dificuldades de comunicação.

Em Winston Parva, assim como na escola, vemos constantemente os indivíduos de um grupo estigmatizando os de outros, não necessariamente por suas particularidades pessoais, mas sim por pertencerem a um grupo considerado diferente ou inferior ao seu próprio grupo. Em um primeiro momento, poderíamos pensar os estabelecidos como sendo os brasileiros e os outsiders aqueles de origem internacional, os que vêm “de fora”. Em um segundo momento, ao fazer um recorte dentro do grupo dos imigrantes, os estabelecidos poderiam ser aqueles que já se comunicam com facilidade e têm uma certa coesão grupal, e no grupo dos outsiders estariam os estrangeiros recém-chegados, com bastante dificuldade de comunicação ou com aspectos culturais muito diferentes dos locais.

No embate dos limites desenhados entre “nós” e “eles”, os autores argumentam que:

O problema é saber como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras



grupais que estabelecem ao dizer nós, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros serem humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como “eles” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 38).

Referente ao contexto escolar vivenciado por imigrantes: existe um elemento chave de pertencimento? Quais fatores levam o estudante a se sentir, ou a ser visto, como pertencente a um ou outro grupo? É possível ocorrer uma transição da situação de outsiders para estabelecidos?

Apesar dos estudantes imigrantes nas escolas brasileiras serem de nacionalidade bastante diversificada (bolivianos, haitianos, sírios, chineses etc), ao adentrar a escola a tendência é classificar todos como pertencentes ao grupo dos estrangeiros, os outsiders. Juntos recebem os estigmas que são comumente relacionados a eles: “*não entendem nada*”, “*são um problema para a escola*”, “*não deveriam estar aqui*” e por aí vai a série de comentários excludentes.

O estudante, por onde anda, carrega consigo os adjetivos – o imigrante, o estrangeiro, o “gringo”. E por vezes terá sua nacionalidade sendo mais mencionada que seu próprio nome. Aliado estão as variáveis que contribuem para colocar peso nos adjetivos: aparência, sotaque, jeito de se comportar, escrita do nome, religião.

Frequentar a escola quando se é um imigrante se torna um desafio diário ainda maior. Uma vez que ele pode carregar inseguranças e incertezas diante das situações consideradas mais comuns do dia a dia. Como a hora do recreio, onde ficar, com quem andar, o que levar para comer, a vontade de ir no banheiro no meio da aula, como perguntar para sair da sala, a realização das atividades e provas, a escolha da roupa do dia, entre outras situações cotidianas dos ambientes escolares.

O estrangeiro é de toda forma alguém que está fora do seu território “inicial”, da sua nação, da sua sociedade, da sua cultura. Dependendo ainda da nacionalidade que carrega, pode ser visto como ameaça, logo indesejado, o que contribui para criação de uma dupla condição: ser uma criança/adolescente e ser um imigrante indesejado.

O contato do grupo dos estabelecidos com os sujeitos outsiders pode ser sentido como desagradável, uma vez que eles põem em risco as normas defendidas pelos estabelecidos. A frequente evitação de qualquer contato social mais estreito com uma pessoa de fora, é vista por Elias e Scotson (2000, p. 26) como um certo “medo da poluição”:

Como os outsiders são tidos como anômicos [desorganizados; sem norma], o contato íntimo com eles faz pairar sobre os membros do grupo estabelecido a ameaça de “infecção anômica”: Esses membros podem ficar sob a suspeita de estarem rompendo as normas e tabus de seu grupo.

A convivência diária no novo padrão cultural, pode fazer com que o estrangeiro se aproxime e compreenda aos poucos as normas disseminadas pelo grupo em qual ele está se inserindo. No entanto, a adoção do padrão do grupo não garante para o estrangeiro sucesso nas suas ações, mas sim,

[...] uma pura probabilidade subjetiva a qual tem que ser checada passo a passo, que é, ter que se certificar que as soluções sugeridas pelo novo esquema vão então produzir o efeito desejado para ele em sua posição especial como forasteiro e recém-chegado que não trouxe dentro do seu entendimento o sistema completo do padrão cultural [...]. (SCHÜTZ, 2010, p. 127).

O conhecimento dos padrões não garante que o ambiente se torne um lugar seguro na sua totalidade, uma vez que seu entendimento nem sempre condiz com o que esperam da sua conduta. Na posição de dominante, o estabelecido pode projetar uma imagem inferiorizada do estrangeiro no ambiente escolar, por apenas não reagir conforme o esperado diante do aprendizado de um determinado conteúdo, por exemplo. O que para eles é algo fácil, para o estrangeiro pode se tornar difícil pelo simples fato de estar sendo ensinado de uma outra forma, da qual ele desconhece. E não necessariamente o estudante tem deficiência de aprendizado, ou algo semelhante. Pois, como comenta Jasiukonyté (2014, p.19), “Ao irem para a escola as crianças devem aprender não só o que a escola ensina, mas também o como aprender.”.

Um exemplo associado a essa situação virou notícia do Estadão em março de 2017. Em apenas quatro meses morando em São Paulo, uma menina síria de 11 anos recebeu de uma professora da escola um papel solicitando a procura de uma avaliação psicológica, pois apresentava indícios de dislexia, déficit de atenção e deficiência de aprendizagem (BRANDALISE, 2017). Mas, na verdade, a criança apenas não entendia o idioma.

Os encontros com o diferente impulsionam questionamentos, tanto para aquele que está na posição de “estabelecido” tanto para o “outsider”. Nesse aspecto, os indivíduos da sociedade receptora podem nem sempre compreender o porquê dos estranhamentos causados pelos de fora, uma vez que eles cresceram dentro do padrão cultural dominante e tendem a não questionar o que para eles são situações comuns do cotidiano.

O estrangeiro, além de estar vivenciando novas relações espaciais, tem os seus sentimentos de pertencimento em movimento. Para uma criança ou adolescente, a instituição escolar se configura como um dos principais espaços de convivência com a nova sociedade. As dinâmicas da nova escola se tornam uma referência socioespacial, contribuindo para uma espécie de reterritorialização no seu novo lugar. Embora a escola seja uma instituição, de certa forma, comum no mundo todo, ela é modelada conforme a sociedade que a constrói e a

frequenta. Sendo assim, ao receber um novo integrante oriundo de uma escola com dinâmicas diferentes, ela deve se adaptar ao passo que o recém-chegado também busca conhecer este novo espaço. Pois como ressalta Costa (2016, 41):

Os imigrantes trazem consigo modelos de currículo, regulamentos internos, finalidades próprias da educação, concepção do que é ser um bom ou mau professor, etc. Muitas vezes, somente com essas referências trazidas do seu país, o imigrante tenta se integrar à cultura escolar do país receptor. Essa visão exclusivamente em sua experiência anterior poderá facilitar e/ou dificultar o processo de acolhida e integração no novo mundo escolar.

A instituição escolar é um espaço de encontro das diferenças por excelência. Onde situações de aprendizagem frente ao novo poderiam ser mais potencializadas e assim serem mais vistas, mais discutidas. Gonçalves (2010, p. 80) argumenta que poderíamos melhor explorar as situações de aprendizado à medida que criamos “exercícios de abertura à experiência e de atenção dada às micro-histórias e micro-geografias, ou seja, práticas não de sobrevôo, mas de caminhada, onde pode atentar-se aos indícios e pormenores daquilo que se vê e que passa despercebido se visto do alto.”

Posto isto, ao pensar na escola e suas possibilidades de aprendizado com a presença dos integrantes estrangeiros, podemos nos inspirar nas reflexões sobre a educação do olhar e a pesquisa educacional crítica de Masschelein (2008, p. 42):

A pesquisa educacional crítica não trata de tornar consciente ou ser consciente, mas sim de atenção e estar atento. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível.

Ao encararmos os encontros entre estranhezas como situações de aprendizagem, estamos possibilitando que nossos conhecimentos se (re)construam e as nossas noções de mundo se ampliem. Assim sendo, ambas as partes são atravessadas por novas experiências.

### PAÍS III: AS OFICINAS

*Onde os números apresentados nos países anteriores tomam vida. Por aqui o leitor percorre os espaços das oficinas educativas. Se aproxima das conversas, atividades, resultados e reflexões. Ao longo do caminho alguns imigrantes, vindos de países como Síria, Jordânia, Uruguai, Haiti, Peru, aparecem. Bem como estão presentes alguns imigrantes internos e tantos outros migrantes “momentâneos”...*

Ao longo do ano de 2017 foram desenvolvidas quatro oficinas em espaços de formação em momentos diferentes: três realizadas em salas de aula de duas escolas da rede pública de Florianópolis. E uma na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, para a 4ª fase do curso de Geografia licenciatura da UDESC.

Os relatos foram registrados em caderno de campo e terão as falas e escritas dos participantes e minhas apresentadas entre aspas e itálico.

### CARTOGRAFANDO DESLOCAMENTOS I

Os momentos a seguir são relacionados aos primeiros movimentos de encontro entre a escola e o tema das Migrações Contemporâneas. Estes ocorreram durante o período em que realizava a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III.

#### **Não quero mexer com eles**

O primeiro contato feito com a escola se deu através de uma conversa por telefone. Diante da vontade pessoal em trabalhar com os imigrantes, questionei à responsável do estágio se haveria a possibilidade em desenvolver uma oficina apenas com estudantes estrangeiros da escola, uma vez que seria estagiária de geografia. Após explicar a proposta de intervenção, direcionou que eu conversasse melhor com os professores de Geografia. Aproveitei para perguntar se poderia me informar sobre a quantidade ou nacionalidades dos estrangeiros matriculados. Respondeu que não havia muitos, e pelo o que lembrava tinha apenas uma menina

da Venezuela e três refugiados sírios, mas reforçou que não queria “mexer” com eles porque poderia gerar problemas futuros.

Carreguei essa frase “*não quero mexer com eles*” durante todo o período de estágio. Essa fala me tocou com um certo peso porque me fazia pensar o longo caminho ainda a ser feito. E que, talvez, era a partir de falas como essas que contribuímos ainda mais para as “invisibilidades” dos estudantes estrangeiros. No contato posterior com a escola fui descobrindo a existência de outros imigrantes vindos de países como China, Haiti, Uruguai, Jordânia. Me dava conta de que eles estão mais presentes do que sabemos.

Em conversa informal com professores de Geografia me aproximei dos impactos sentidos por eles diante da presença destes novos estudantes. Por se tratar de uma situação considerada recente para a comunidade escolar, não havia ainda nenhum suporte para os professores, no sentido de formação direcionada para atender os estrangeiros. Através das suas experiências, relataram que a dificuldade de comunicação entre eles e os estudantes é o maior desafio, pois os recém-chegados não possuem domínio da língua portuguesa, assim como os professores não tem conhecimento da língua deles. Um dos professores mencionou tentar contextualizar as aulas com algumas frases em inglês.

Uma professora também relatou uma situação desafiadora que ocorreu em sala na presença de um sírio: o menino foi questionado pelos colegas se ele era “homem-bomba”. Diante dessa cena, se viu obrigada a intervir e elaborou uma aula voltada para a questão dos conflitos na Síria para explicar o porquê de ele estar ali, fazendo, portanto, uma modificação no cronograma previsto para este grupo, tendo em vista a situação problema presente. Segundo a professora, a partir de então os colegas passaram a ter mais sensibilidade com ele.

Foi pontuado também sobre um ocorrido na turma em que um menino chinês está inserido. Os colegas o questionavam sobre curiosidades do país, por exemplo, se tinha muito panda na China. Notando as curiosidades dos colegas, a professora solicitou para que ele fosse apresentar no globo onde estava seu país, integrando-o na aula.

A minha proposta inicial de intervenção do estágio era de reunir, durante algumas semanas, um grupo de estudantes imigrantes para desenvolver atividades na perspectiva do ensino de Geografia, centradas nas suas experiências enquanto imigrantes. Por conta da dificuldade em retirá-los da sala durante as aulas e por não haver uma listagem específica dos estrangeiros na escola, foi necessário uma readaptação da proposta pelo fato do tempo ser curto para tomar todas as providências, uma vez que este estágio possui a duração de apenas um semestre.

Em virtude do interesse de um dos professores de Geografia diante da temática das migrações e sua disponibilidade para adaptar o seu cronograma, foi decidido ampliar a ideia inicial, que se restringia aos imigrantes, e realizar a intervenção do estágio para uma turma do 2º ano do Ensino Médio na qual havia imigrantes inseridos.

### Mapas e experiências migratórias

No mesmo semestre em que realizava o estágio, cursava também a disciplina de Migrações Contemporâneas. Esta coincidência foi importante para que me sentisse mais segura diante das discussões a serem feitas. Com a disponibilidade de dois dias e quatro aulas, elaborei uma oficina piloto, com uma sequência de atividades, intitulada “Cartografando Deslocamentos”.

Demos início ao primeiro dia de atividades conversando sobre as Geografias da Migração Contemporânea, abordando conceitos, dados e explorando diferentes tipos de mapas de fluxos. Concomitantemente ao diálogo construímos uma espécie de mapa conceitual (ver Figura 5), onde desenhos e palavras chaves foram sendo distribuídas de forma que pudemos visualizar características e abordagens referentes a esse fenômeno tão complexo. Nele apareceram palavras como: emigração, imigração, luta, idioma, cultura, xenofobia, diversidade, pobreza, caminhos, fluxos, guerra, migração interna, voz, paz, melhores condições de vida, trabalho, obstáculos, sacrifício, destruição. Assim como desenhos de um contorno da Síria, um globo terrestre chorando sangue, deslocamentos entre América do Sul - África, uma pessoa segurando uma placa de paz.

**Figura 5 – Mapa conceitual sobre as migrações contemporâneas**



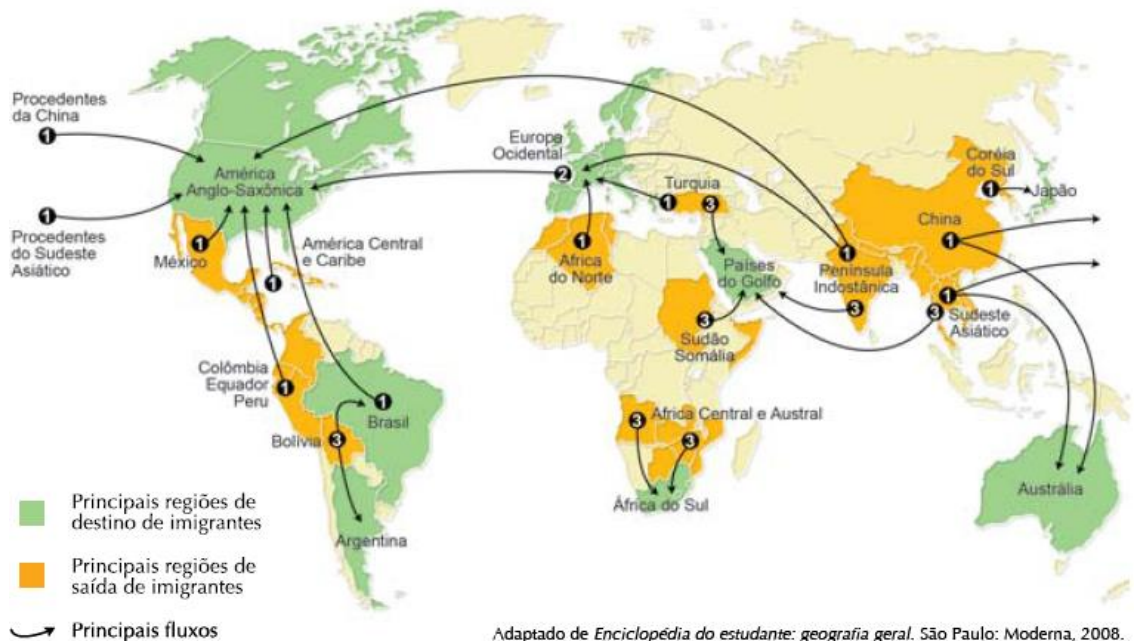
Fonte: Acervo da autora, 2017.

Esta atividade foi uma forma de fazermos aparecer outros lados da migração que muitas vezes são invisibilizados, minimizados, esquecidos. Buscamos fazer o fenômeno derivar para além das informações comuns dos mapas.

Do ponto de vista do ensino de Geografia, as imagens cartográficas tradicionalmente utilizadas para o estudo das migrações são aquelas nas quais as fronteiras são representadas por linhas e os fluxos por flechas. Aparecem também números para quantificar as pessoas e legenda para identificar os principais países de destino e de origem, ou outras informações (ver exemplo da Figura 6). Esses mapas podem bem cumprir o seu papel em espacializar, de uma visão de cima, fluxos migratórios pelo mundo, mas pouco, ou nada, nos dizem sobre as diferentes histórias e pessoas que riscam essas linhas.

**Figura 6 – Mapa de fluxos migratórios**

**Principais fluxos migratórios no final do século XX e início do século XXI**



Fonte: <http://professorbrunobarros.blogspot.com.br/2011/05/os-fluxosmigratorios-e-seus-efeitos-na.html>. Acesso em: 01 maio 2017.

Sobre os desafios da cartografia em espacializar finalizações em aberto e estórias ainda em curso, Massey (2009) argumenta que ao compreendermos os espaços como uma representação fechada e estável não percebemos as suas rupturas, as quais são, essencialmente, os encontros com a diferença. As migrações, portanto, se incluem nesse desafio. Como espacializar um fenômeno que está em constante mudança em uma representação cartográfica bidimensional?



Embora o percurso migratório seja composto por um espaço-tempo específico, em inúmeros mapas os espaços percorridos por imigrantes, durante suas viagens, são com frequência “alisados”, no sentido de que algumas rotas ocultam as suas “asperezas”, sendo estas de ordem política, econômica, junto de tantos outros empecilhos que compõem seus caminhos (MEKDIJN et al, 2014).

Na perspectiva de nos aproximar dos efeitos espaciais e existências da migração (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010), uma das atividades propostas foi a produção de cartografias individuais de deslocamento.

Como um exemplo dessas outras possíveis cartografias foram apresentadas algumas imagens (ver Figura 7) de um projeto realizado em Grenoble, na França, coordenado pelas geógrafas Sarah Mekdijn e Anne-Laure Amillhat Szary. A proposta do projeto era a elaboração de mapas coletivos por solicitantes de refúgio na cidade, nos quais as figuras habitualmente utilizadas para representar as fronteiras e os movimentos migratórios fossem reinventadas a fim de impulsionar reflexões políticas sobre a mobilidade humana. Como sugere o próprio objetivo do projeto, as suas obras foram disparadoras para falarmos sobre a questão dos refugiados e outras formas de mostrar deslocamentos, cujas vivências ocupam o primeiro plano.

**Figura 7 – Obra resultado do projeto Cartographie Travers**



Fonte: Mekdijn e Szary, 2015.



Tendo em vista o desafio de contemplar, cartograficamente, o fenômeno migratório, o comando principal da atividade foi: “*de que forma você, migrante, faria uma cartografia de sua migração?*” Como sugestão, foi mencionado que além das localizações geográficas de origem e destino, indicassem suas percepções sobre o caminho percorrido, os motivos da migração, as diferenças nas paisagens, e o que mais quisessem apresentar. Ficou a critério de cada estudante o que gostaria de expressar, contanto que buscassem construir mapas para além dos tradicionais, que pouco dizem dos territórios e seus deslocamentos.

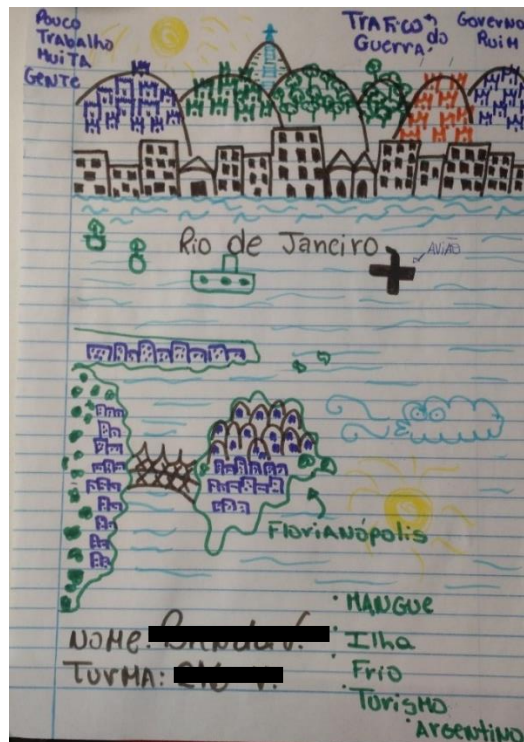
A partir destas cartografias notamos as relações do ser migrante com os espaços percorridos se fazendo presente. Mudança de bairro, cidade, estado, país, escola. As percepções ocasionadas pelo movimento espacial aparecem, de certa forma, nos elementos que escolheram para sinalizar os locais e os trajetos. Ao mesmo tempo em que há um deslocamento físico, há também uma transformação das nossas percepções diante do mundo. Percepções estas que são individuais e singulares, assim como as nossas próprias vivências.

Do ponto de vista dos tipos migratórios, a maioria dos mapas sinalizava migrações internas, aquelas realizadas dentro do próprio país, e uma pequena porção indicava migrações internacionais.

Pelos mapas de migração interna, foi possível identificar alguns motivos associados à mudança de residência, como questões relacionadas ao emprego dos pais, vontade própria por gostar de Florianópolis, busca por qualidade de vida. Mais da metade da turma não era de Florianópolis, sendo a maioria de outros estados brasileiros, como Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

No mapa da Figura 8 podemos visualizar um exemplo. A participante do Rio de Janeiro sinalizou junto dos seus desenhos de paisagens, palavras chaves que associa aos dois locais. Para sua cidade natal: “pouco trabalho muita gente”, “tráfico de guerra”, “governo ruim”. Situações que impulsionam a repulsão. E para Florianópolis citou: “mangue”, “ilha”, “frio”, “turismo”, “argentino”.

**Figura 8 – Cartografia de deslocamento Rio de Janeiro - Florianópolis**

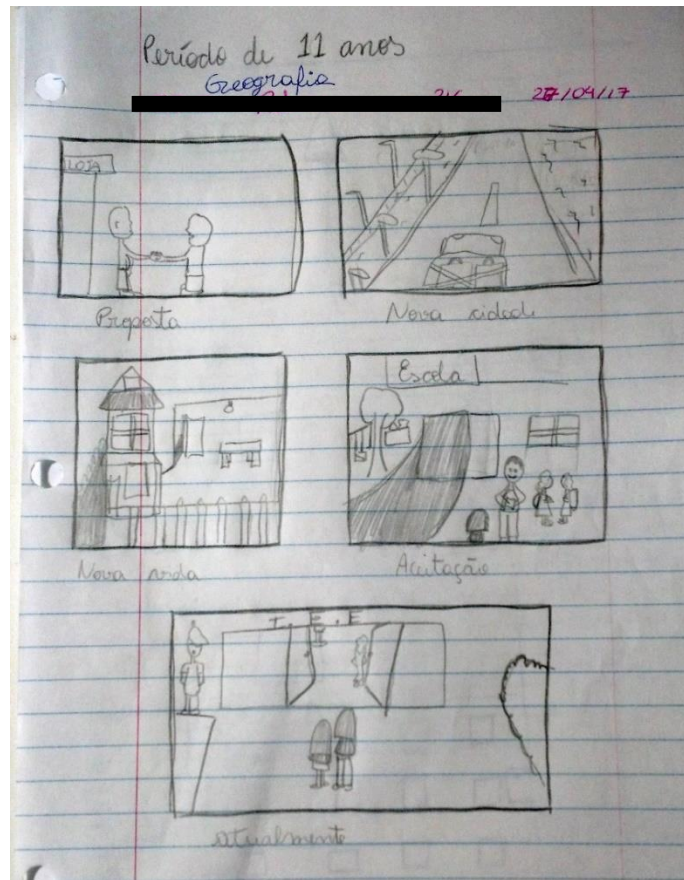


Fonte: Acervo da autora, 2017.

Em um outro mapa realizado (ver Figura 9), as palavras associadas aos respectivos desenhos me tocaram por ser um processo recorrente na vida de um imigrante jovem: “proposta, nova cidade, nova vida, aceitação”, tendo a escola no plano de fundo. Tudo se inicia no conhecimento da possibilidade de sair do seu local de origem, passando pelos sentimentos de estranhamento e, por fim, na adaptação, ou não. Como argumenta Jasiukonyté (2014, p. 4):

Os imigrantes devem aprender a mover-se em diferentes sistemas, o que requer aquisição de novos conhecimentos, tais como viver numa nova sociedade, lidar com as diferenças culturais, usar a língua e enfrentar a descontinuidade dos papéis familiares que lhe são conhecidos.

**Figura 9 – Cartografia de deslocamento entre cidades**

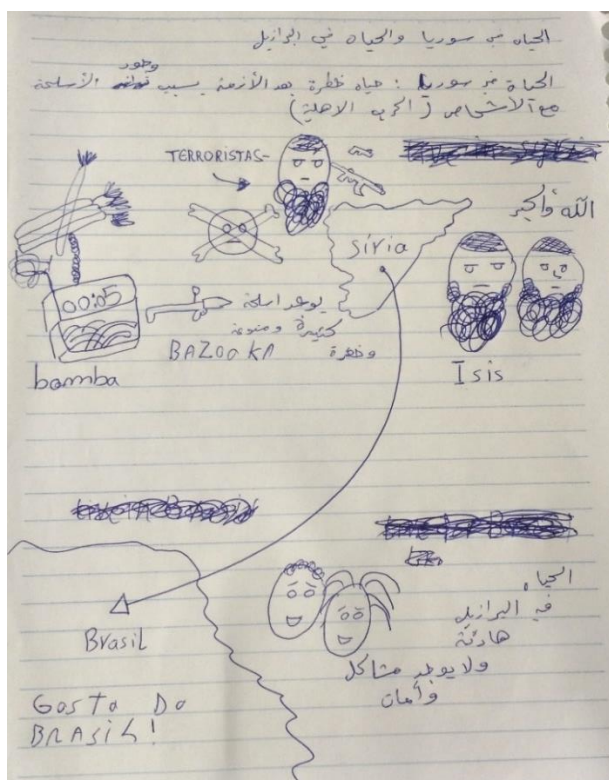


Fonte: Acervo da autora, 2017.

Quanto aos imigrantes internacionais havia quatro presentes na turma, dois irmãos da Síria, uma menina da Jordânia e outra do Uruguai. Mais do que eu sabia. Diante dos seus mapas, pudemos nos aproximar de uma outra realidade, que ultrapassa fronteiras nacionais. Neles surgem outros elementos: a ocorrência de uma guerra mundialmente significativa impulsionando o deslocamento, o caso da Síria; a presença de outro país no meio do trajeto para chegar até o Brasil, situação apresentada pelo deslocamento Jordânia-Espanha-Brasil; a mudança de país por gostar de outro, caso do Uruguai-Brasil.

Na cartografia dos irmãos sírios (ver Figura 10) percebem-se os elementos associados aos conflitos do país fortemente presentes na sua narrativa de deslocamento: bombas, terroristas, aviões, armas. Para além desses fatores de expulsão, sinalizaram também estar gostando do Brasil. Nota-se que optaram por escrever na sua língua, apesar de haver algumas palavras traduzidas.

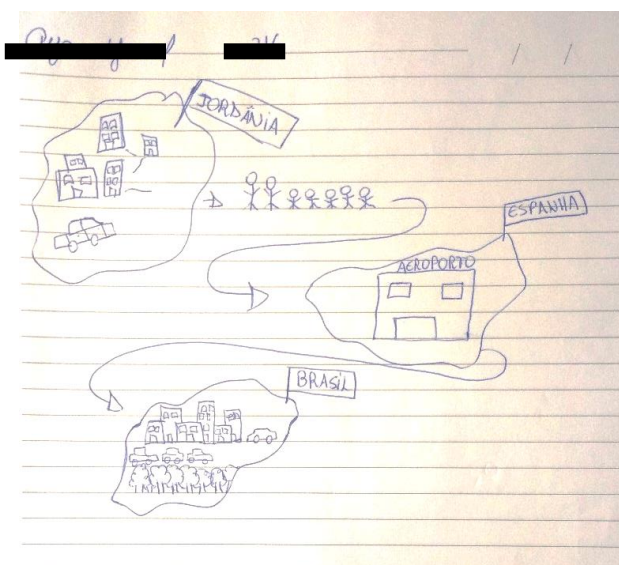
**Figura 10 – Cartografia de deslocamento dos participantes sírios**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Já no mapa de deslocamento Jordânia-Brasil (ver Figura 11), além de percebermos a sinalização da Espanha como um país de conexão, há uma diferenciação nas paisagens de cada localidade.

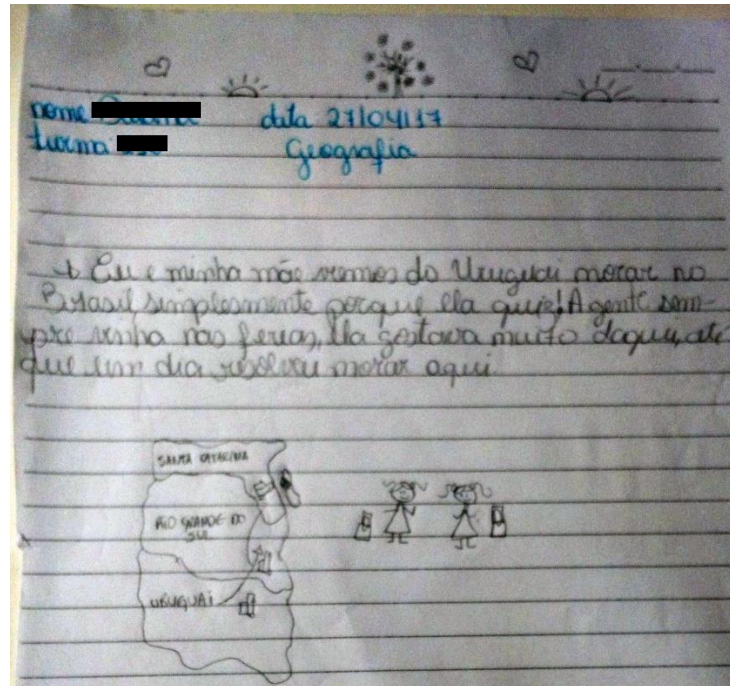
**Figura 11 – Cartografia de deslocamento da participante da Jordânia**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

E a cartografia Uruguai-Brasil (ver Figura 12), nos sinaliza um deslocamento impulsionado pela vontade da mãe em querer sair do seu país de origem para vir morar no Brasil.

**Figura 12 – Cartografia de deslocamento da participante do Uruguai**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Esse exercício de movimentar o pensamento entre o “aqui”, o “lá” e o durante, como feito nessas atividades cartográficas, é importante para vermos o fenômeno da migração para além de um único ponto de vista, o de chegada, uma vez que o imigrante leva consigo aspectos dos espaços vivenciados, de onde parte, para onde vai, por onde andou.

### **Um site: aproximações sírias**

Os momentos a seguir surgiram de um acréscimo inesperado no planejamento. No final do primeiro dia de oficina, os dois sírios vieram até mim mostrar um site que haviam criado para apresentar informações sobre o país deles, envolvendo desde atualidades até questões culturais. Entusiasmada com a existência do site, perguntei se não gostariam de mostrar para a turma toda na aula seguinte, prontamente aceitaram.

Iniciamos a aula seguinte com a apresentação. Como eles ainda não falavam português, a colega da Jordânia, que fala um dialeto de árabe parecido com o deles, ficou como tradutora.



Vivenciamos nesse momento único uma situação contrária, nós os estabelecidos, com domínio da língua do país que moramos, nos tornamos os outsiders, que não entendem o idioma falado no momento. Situação essa de desconforto que é vivenciada pelos recém-chegados todos os dias.

Diante da apresentação da Síria, junto de imagens e de um vídeo, a turma começou a fazer perguntas: *“Por que está acontecendo a guerra na Síria?”*, *“Como as pessoas que ainda estão lá vivem?”*, *“Por que vocês escolheram o Brasil?”*, *“Vocês já sofreram preconceito na escola ou no bairro?”*, *“Como foi a mudança da alimentação?”*. Me pareceu que em nenhum momento tiveram uma oportunidade como esta para suprir suas curiosidades quanto aos colegas sírios, apesar de estarem nesta turma desde o início do ano.

Sobre a guerra, responderam que estava havendo uma disputa entre diferentes países em função do petróleo, que é uma riqueza do país. Quanto ao motivo que fizeram escolher o Brasil, foi porque a família já conhecia pessoas que moravam aqui e por isso havia um emprego garantido ao chegar. Também comentaram que acham Florianópolis uma cidade bonita, o que contribuiu para a escolha. Falaram que não costumam sofrer preconceito. E, sobre a mudança de alimentação, relataram não sentir tanta diferença, já que os dois países têm alimentos parecidos e conseguem encontrá-los aqui. Nesse momento, o professor da turma ressaltou que isso era uma influência da globalização.

Durante esse momento de socialização cultural fui percebendo o quanto o que chamam de “transnacionalismo” e “redes sociais”, no contexto das migrações (termos discutidos no País I) estavam presente naquela situação. Eram sírios, morando no Brasil, mostrando um site produzido por eles em três línguas, árabe, português e inglês, ressaltando o que estava, ao seu olhar, acontecendo na Síria. E mais, que o país deles não se restringe apenas a guerras e refugiados, mas pelo contrário, contém uma cultura diversificada que também precisa ser compartilhada. A existência desse site é, de certa forma, um jeito deles se manterem ligados ao seu território, sua nação, seus costumes, seu lugar de origem, mesmo estando agora habitando outro território.

A funcionalidade da ideia de redes sociais entre migrantes também aparece intrínseca na resposta do porquê vieram morar em Florianópolis. O contato realizado com as pessoas que já estavam aqui afirma o que aponta Assis (2013, p. 30), “os migrantes partem para lugares, onde já existem previamente pessoas da mesma região sejam familiares, amigos, parentes ou conterrâneos.”.

## Conversas paralelas

Enquanto a turma finalizava outra atividade, fui ao encontro dos irmãos sírios. Me aproximei tentando elaborar frases em inglês, mas como não tenho domínio e eles também não, um deles sugeriu que conversássemos pelo Google Tradutor do celular. Nisso, selecionou a função árabe-português, fazendo a comunicação fluir.

Ao perguntar como estava sendo as aulas na escola, relataram estarem com bastante dificuldade em acompanhar por conta do idioma, mas que na disciplina de matemática até que estavam conseguindo bem. Perguntei se tinham alguma aula de português paralela na escola e falaram que não. Anteriormente, o professor da turma havia mencionado que eles estavam tendo aula de português com uma vizinha, por isso imaginei que eles não estivessem tendo apoio na escola.

Pela coincidência de ter a presença da colega da Jordânia, podiam contar com a sua ajuda de tradução no dia a dia. No entanto, mencionaram usar bastante os aplicativos de tradução no celular durante as aulas para ajudar na comunicação e nas atividades. Notei que em especial nessa turma havia colegas que buscavam ajudar da sua forma, aprendendo um pouco de árabe, sentando próximo, pequenas ações que podem contribuir para a integração.

Comentei com eles que iria desenvolver meu trabalho de conclusão de curso sobre imigrantes na escola. Ficaram interessados e perguntaram se havia outros árabes na escola que estudam, respondi que não sabia, mas que havia outros de diversas nacionalidades. “*E não falam português também?*”, um deles perguntou.

Essa pergunta me fez refletir sobre a pertinência de se evidenciar a presença dos estrangeiros na escola, indo além do conhecimento apenas da parte dos professores e dos colegas próximos, é importante que os próprios imigrantes saibam da existência um dos outros, tanto daqueles que ainda não dominam o idioma, quanto daqueles que já estão há tempo, mais estabelecidos. Saber que existe outros na mesma situação pode ser um certo conforto.

Podemos notar nas situações como a busca por aula de português com uma vizinha, a tradução vinda de uma colega, o uso do celular para tradução, os caminhos que os imigrantes buscam por conta própria diante dos desamparos.

As vivências dessa oficina e das possibilidades para se pensar em geografia, educação e imigrantes que delas surgiram, deram abertura e incentivo para realização das outras oficinas posteriores.

## CARTOGRAFANDO DESLOCAMENTOS II

A segunda oficina proposta aconteceu na mesma escola, com outro segundo ano do Ensino Médio, durante aulas de Geografia. O mesmo professor com o qual realizei o estágio me convidou, no semestre seguinte, para fazer uma intervenção sobre o mesmo tema em uma turma que havia uma estudante do Haiti recém-chegada.

### **A importância da comunicação**

Na semana anterior à oficina, fui apenas para observar. Eles estavam fazendo apresentações de trabalho sobre grupos econômicos. Foi nesse dia que conheci a estrangeira da turma.

Ao entrar na sala pela primeira vez, fui buscando direcionar meu olhar procurando quem seria. Avistei em um canto da sala uma menina com a cabeça sobre a carteira e sozinha, enquanto a turma toda estava organizada em grupos. Imaginei, nesse momento, que poderia ser ela. Tinha uma carteira livre na sua frente e por ali fiquei. Virei para perguntar se estava tapando a sua visão e me respondeu com um “hã”, um indício de que fosse ela, talvez ainda não falasse português. Logo em seguida o professor apontou para ela, afirmando as minhas suspeitas.

Curiosa para conversar com ela esperei a hora do intervalo. Quando tocou o sinal, não tive nem tempo para me virar, ela já havia saído da sala. Ao descer para o pátio dei de encontro com ela, em pé, comendo seu lanche sozinha. Fui na sua direção, pedi licença e perguntei se podíamos conversar. Fez uma expressão de desentendida, então perguntei novamente em francês: “*Est-ce que je peux parler avec toi?*”. Nesse exato momento, ela abriu um sorriso meio assustada e disse: “*Ah, tu parles français?*”. A partir daí, conversamos durante todo o intervalo.

No começo da conversa, me perguntou se eu queria ser sua amiga, com isso sorri e assenti. Em seguida me disse: “*eu sei como você pode me ajudar, me ensinando falar português*”. Respondi que com certeza poderia. De início ela achava que eu era estudante da escola, não havia entendido o que o professor disse quando me apresentou para a turma como a “professora Natalia que ia fazer uma oficina sobre migração”.

Conversa vai, conversa vem, descobri que ela estava apenas há 4 meses no Brasil, migrou com a família e não estava tendo aula de português, nem na escola nem fora. Mas que gostaria de aprender. Quanto aos amigos, disse ter feito uma amiga da sala, que a ajudava. Inclusive, essa colega apareceu enquanto conversávamos falando para ela comer mais rápido o



lanche porque estava quase acabando o recreio. Com isso, me contou que às vezes ela volta comendo para a sala e os professores brigam.

Perguntei se estava gostando dessa escola. Respondeu sim, mas com uma expressão de mais ou menos. Comentou que não gostava do refeitório, porque não gostava muito das comidas, e sorridente começou a falar sobre comidas típicas do seu país. Questionei também sobre como era a sua relação com os professores, se eles falavam com ela, e disse: *“é alguns... mas como? Se eu não falo português e eles não falam francês”*.

Ao voltarmos para sala, ela puxou uma carteira para eu sentar do lado. Perguntei se também ia apresentar trabalho como os colegas, disse que sim e pegou o papel com as frases que tinha que falar. Foi lendo em voz baixa e pedindo que eu corrigisse. Aquela cena, na hora me lembrou de quando tive que fazer uma apresentação de teatro em francês, sem o domínio da língua, apenas decorei todas as falas sem saber direito o significado. Esses são, na realidade, exemplos das saídas que inventamos para sobrevivermos às situações difíceis. Sabemos que haverá risos e olhares tortos, mas é preciso encará-los.

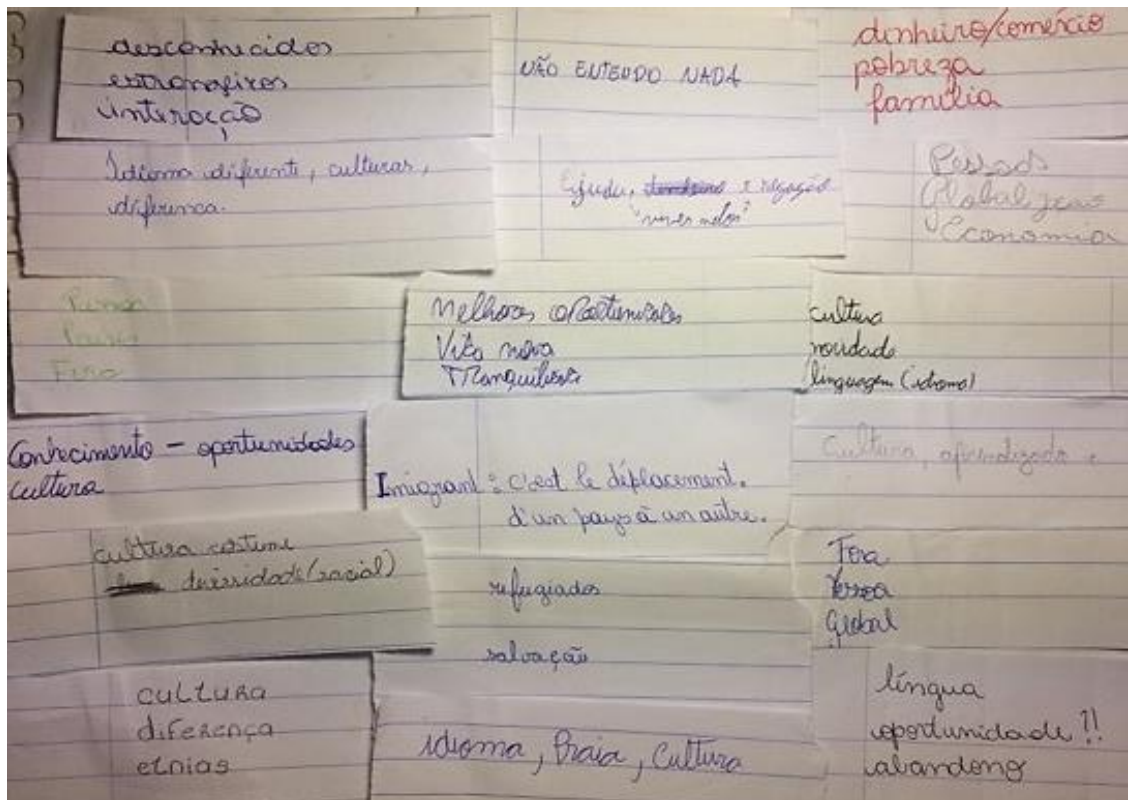
Ao final da aula, mencionou estar feliz em me conhecer e poder falar com alguém em francês. Mal sabia ela que feliz estava eu com aquele encontro e com as reflexões que me acarretaram. As situações pontuadas nos indicam a relevância de se gerar momentos de aproximações com os estudantes, momentos de acolhimento. Embora eles estejam agora no Brasil, onde se fala português, e que sabemos ser imprescindível aprender o idioma local, só quem é ou já foi um estrangeiro sabe o quanto se sente a falta de conversar na língua que temos familiaridade. Porque mesmo quando se aprende o idioma, é difícil se sentir totalmente seguro, não são todas as expressões que se sabe traduzir nem todas as piadas que se consegue entender.

### **Sabemos que existem, mas não sabemos lidar**

Seguindo ao ritmo da escola e dos poucos espaços que nos são destinados para realização de atividades extra cronogramas, o tempo disponível para a intervenção nessa turma foi curto, porém, de forma alguma impediu que vivenciássemos momentos de troca.

Para dar início à oficina, sem adentrar no tema que iríamos discutir no dia, solicitei que escrevessem apenas três palavras chaves que associassem ao pensar na figura de uma pessoa imigrante. A minha expectativa era de que iriam mencionar algumas nacionalidades ou características propriamente físicas das pessoas, mas surgiram, principalmente, palavras ligadas à fatores de atração e repulsão das migrações e termos associados a cultura, como podemos notar na Figura 13.

**Figura 13 – Palavras-chaves associadas à figura imigrante**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

A palavra que mais se repetiu nas respostas foi “cultura”. O que pode estar associado ao fato de que, no senso comum, pensamos o imigrante como alguém de uma cultura bem diferente da nossa. Além disso, muitos citaram termos semelhantes a oportunidades, como vida nova, aprendizado, salvação. Também apareceram palavras associadas a estrangeiro, desconhecido, de fora. Assim como alguns mencionaram dinheiro, economia, pobreza. A palavra diversidade também apareceu mais de uma vez. Nota-se uma resposta em francês, vindo da participante haitiana, que define imigrante como o deslocamento de um país a outro.

Podemos observar pela percepção dessa turma que o imigrante é uma pessoa de fora, é um estrangeiro, é uma novidade, que carrega uma cultura, com idioma diferente, com etnias diferentes. E este migra em busca de novas oportunidades, de uma salvação, para viver melhor. O aparecimento de uma resposta dizendo “*não entendo nada*” pode reforçar a relevância da abordagem do tema.

Em seguida desse exercício, conversamos sobre o panorama geral das migrações atuais. Muitas perguntas surgiram, principalmente associadas aos refugiados: “*Se eles são protegidos internacionalmente por que tem países que não aceitam?*”, “*Por que ocorre tantas barreiras no meio do caminho?*”, “*Como eles se viram ao chegar em um lugar que não falam a língua?*”.

Com esses questionamentos, abordamos as diferenças de tratamento dependendo de onde se parte e para onde se vai, assim como falamos sobre as situações de emergência que levam a deslocamentos forçados sem tempo para planejamentos. Dúvidas sobre os tipos de imigrantes também apareceram: *“o que é uma fuga de cérebro?”*, *“alguém pode se tornar imigrante só por vontade de conhecer outra cultura?”*. Diante dos dados comparativos entre emigrantes e imigrantes no Brasil, uma pergunta inesperada apareceu: *“mas se tem mais gente que sai do que entra no Brasil, por que Florianópolis tem tanto trânsito?”*.

No momento esta pergunta me pareceu óbvia de ser respondida e talvez até deslocada do tema, uma vez que o trânsito na cidade não tem a ver apenas com o número de pessoas, mas sobretudo em função de um mau planejamento urbano. Dei continuidade na atividade sem me aprofundar nessa questão. Porém, ao lembrar desse momento fiquei me perguntando: por que ele associou o trânsito com imigração? Quantas outras coisas negativas do nosso cotidiano também associamos aos imigrantes? Como eu poderia ter dado continuidade no assunto a partir dessa relação? Porque, na verdade, sua pergunta foi bastante pertinente e se tivéssemos dado uma maior atenção daria margem para um longo debate sobre cidade e pessoas imigrantes, uma vez que de fato o aumento do fluxo de imigrantes interfere em diversas questões urbanas.

Ao direcionar a conversa para os efeitos das migrações no ambiente escolar, perguntei se conheciam imigrantes na escola além da colega em sala, uma participante respondeu: *“a gente até sabe que existe, mas não sabemos como agir com eles”*. Com essa resposta, um pouco desconcertante para mim, entramos em um ponto crucial da temática. Enquanto uma crescente sociedade receptora dos novos imigrantes, enquanto estudantes e professores de uma escola com vários imigrantes, como é que podemos agir mesmo? Não recebemos uma cartilha com instruções, nem somos formados para tais situações, como poderíamos saber?

Eu também não tinha a resposta que gostaria. Mas comentei que pelo simples fato de tentar ajudar, explicar uma atividade, apresentar a escola, cumprimentar a pessoa, já eram boas formas de agir, demonstrando, de certa forma, o nosso interesse frente ao estrangeiro que está compartilhando um ambiente conosco, fazendo-o se sentir mais pertencente ao espaço e fazendo-o saber que reconhecemos a sua presença.

### **Desestabilizando os estabelecidos**

Feita as discussões sobre o tema, realizamos uma dinâmica que intitulei, inicialmente, de *“O que é migrar? Respondendo perguntas de 1 minuto”*. Para começar, os participantes

tinham que dividir uma folha em seis partes, nas quais iriam escrever suas respectivas respostas. Para cada pergunta, eles tinham apenas um minuto para responder.

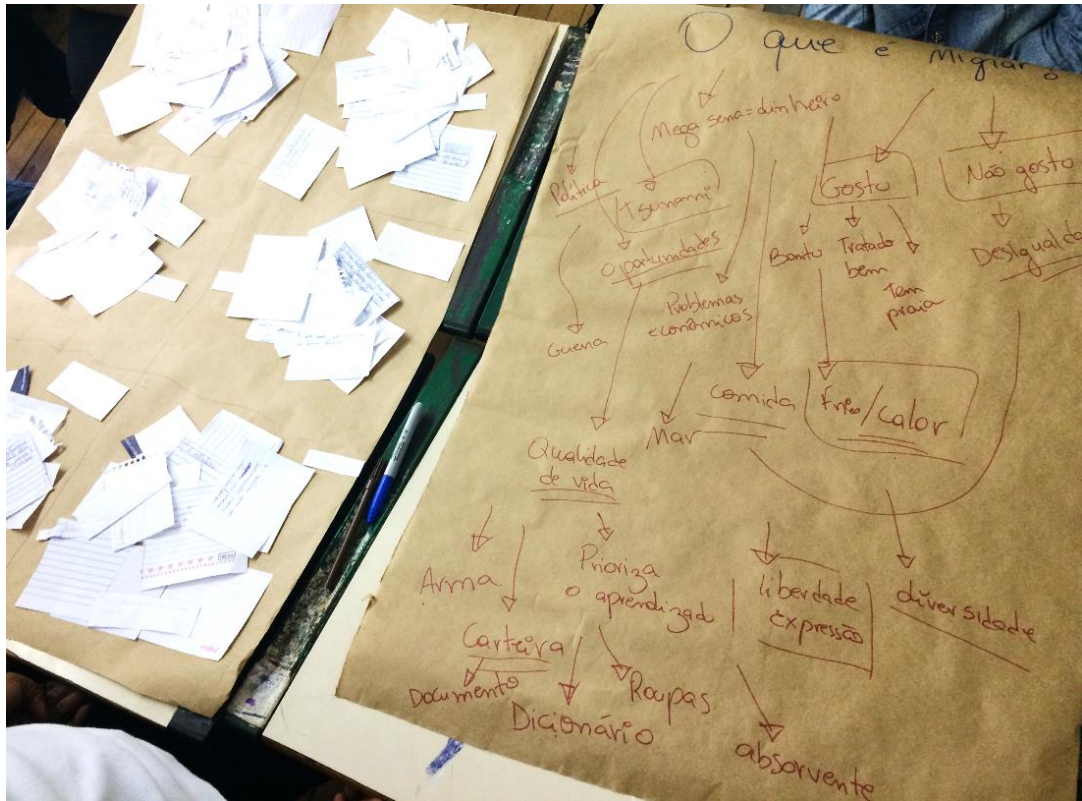
As perguntas foram: 1) O local onde eu vivo corresponde ao local onde gostaria de viver? 2) O que faria eu abandonar o local onde eu moro? 3) Qual é o lugar ideal para morar? 4) Qual é a escola ideal para estudar? 5) Se teu país entrasse em guerra e você pudesse escolher apenas três objetos para levar, quais seriam? 6) No meio do caminho houve um incidente e desses três objetos você só pode levar um, qual seria e por quê?

Pensando na estudante do Haiti, que ainda não fala português, levei as perguntas traduzidas em uma folha separada para que ela pudesse acompanhar a dinâmica no mesmo ritmo, uma vez que seria mais difícil ficar traduzindo simultaneamente. Mas na hora acabei esquecendo de entregar as traduções. Diante da primeira pergunta já em andamento, uma colega percebendo que a menina haitiana não estava respondendo, me perguntou: “*você poderia falar as perguntas também em francês pra ela fazer junto?*”. De imediato entreguei as perguntas traduzidas e disse que poderia responder em francês, caso achasse melhor, mas negou dizendo que fazia questão de responder em português. Pegou o celular e ficou traduzindo por ali.

A pergunta da participante sinaliza, de certa forma, sua preocupação frente a essa colega que não entende o idioma. Mas ao mesmo tempo sinaliza um indício de falha do sistema. Quantas vezes essa mesma situação deve acontecer em sala? Provavelmente muitas. Sem entender o idioma, o estudante estrangeiro não se manifesta, não faz a atividade e o professor, tendo que dar conta de uma turma cheia, também acaba esquecendo ou não consegue dar atenção diferenciada para o estrangeiro. Nesse caso, a ajuda dos colegas de turma se torna imprescindível.

Para darmos continuidade à dinâmica, cada um deveria recortar suas respostas e colocar dentro dos respectivos quadros, em um cartaz disposto sobre a mesa no centro da sala. Para conhecermos e analisarmos juntos as respostas, conforme alguém espontaneamente compartilhava sua resposta ou escolhíamos alguém para ler a sua, fui escrevendo as palavras chave, em um cartaz ao lado, de forma que foi se construindo uma espécie de mapa conceitual sobre as migrações, a partir das próprias respostas daquele grupo (ver Figura 14).

**Figura 14 – Conexões entre as respostas da dinâmica**



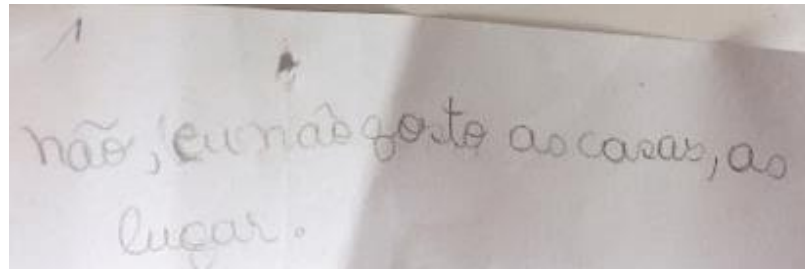
Fonte: Acervo da autora, 2017.

Perguntei para a haitiana se gostaria de compartilhar suas respostas, uma vez que considerava a sua participação importante para aquele momento, mas por vergonha disse que não, então me permitiu ler suas respostas para os demais.

Ao discutirmos as respostas da primeira pergunta, lembrei da conversa inicial que tive com a menina haitiana quando comentou não gostar muito do frio daqui, e levei esse exemplo para o debate. Assim, fomos associando as outras respostas que faziam ligação com o gostar ou não do clima local, o que pode interferir na adaptação do imigrante no destino.

As respostas para esta pergunta ficaram divididas igualmente entre sim e não. Dos que responderam assertivamente que o local que moram correspondem ao local que gostariam de viver, justificaram pela beleza da cidade, tranquilidade, praias, sua rotina, admiração, bem-estar, bom tratamento. Já os que responderam não, estavam relacionado ao perigo, baixa qualidade de vida, coisas que não estão certas, não gostaria de falar a língua local, não tem a política que gostaria, corrupção, desigualdade, insegurança. Destaco a resposta da haitiana: “*não, eu não gosto as casas e as lugar*” (ver Figura 15).

**Figura 15 – Resposta da participante haitiana**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Para a pergunta dois, sobre o que faria abandonar o lugar que mora, surgiram relação com dinheiro, ganhar na mega sena, problemas sociais, familiares, financeiros, oportunidade de estudos e de trabalho, política, o governo, criminalidade, desastres naturais, guerra, visitar outras culturas, insegurança, viver melhor, busca por igualdade.

Já os lugares ideais estiveram associados a segurança, tranquilidade, respeito, justiça, oportunidades. Nas suas palavras: *“seguro, tranquilo, um lugar que faça sentir em casa”*, *“que tenha: pessoas que gosto, comida, cama, tranquilidade e dinheiro que não falte”*, *“calmo que eu me sinta bem em relação as diversas atitudes alheias”*, *“tranquilo, em uma ilha preservada para estudos biológicos, um lugar sem injustiça”*, *“comunidade onde meu tio mora, bastava ser menos violenta mas o clima e a humildade do lugar é algo que me conforma muito”*, *“onde sou respeitado, onde tenha oportunidades a todos com uma lei melhor que aqui”*, *“calmo que não tenha muito barulho”*, *“que ajude as pessoas da sociedade”*, *“onde contem uma política correta, onde não haja tanta criminalidade, onde há diversidade”*, *“com mais segurança, mais diversidade”*, *“onde eu seja aceita com todos os meus defeitos e qualidades. Um lugar que satisfaça minhas necessidades e desejos”*, *“frio, justo, igualitário e equitário”*. Outros citaram localidades geográficas específicas como *“Flórida muito calor e praia”* e Canadá.

Sobre as escolas ideais, mencionaram que deveria ter a mesma qualidade que as outras, ser uma escola particular *“que tenha simulados voltados pro vestibular”*, que tenha condições de dar um ensino ideal, ter aula diferenciada com passeio, com bom desempenho educativo, com bons professores, onde transmita conhecimento maior, com professores querendo dar aula, ser militar, escola sem burocracia, que não tenha desigualdade, que tenha direito a dar sua opinião, que ensine com eficiência, que o ensino seja valorizado e tenha outras línguas.

Ao lermos a resposta que associava a escola ideal como *“uma escola que me ensine de forma eficiente”*, achávamos de início que era da participante haitiana, e com isso uma colega comentou *“que é o tipo de escola que ela não tem aqui”*. No entanto, ao prosseguir analisando





deles se colocaram em situações imaginárias de perigo, logo, nas suas concepções tinham que estar munidos de objetos que os protegessem.

Migrar não deixa de ser perigoso e inseguro, por isso os imigrantes podem querer carregar com eles algo que os mantenham seguros. Para fomentar o debate, trouxe o exemplo de uma animação realizada pela UNICEF<sup>23</sup> na qual é contada a história de uma menina refugiada que durante toda sua trajetória se manteve agarrada ao seu travesseiro, único objeto que pode levar. Nisso, o professor da sala também mencionou o caso de uma brasileira que após ter sua casa inundada escolheu salvar apenas os seus livros (FUGINDO...2017).

Diante dos resultados dessa dinâmica, podemos perceber que ao direcionar os participantes para cenas imaginárias de possíveis deslocamentos, fazendo-os pensar sobre os espaços que vivem e frequentam, e também para além deles, foi um exercício de desestabilização dos estabelecidos. Porque aquilo que responderam para as situações hipotéticas, são na realidade exemplos do que acontece de fato com quem está em processo de migração. A partir de perguntas associadas a situações imaginárias e com respostas pessoais, indiretamente as características, os motivos, os impulsos, os desejos, as subjetividades, que permeiam as trajetórias e os sujeitos migrantes foram aparecendo.

Como indicado na fala de uma participante, nós sabemos que os imigrantes existem, sabemos que estão na escola, os vemos diariamente, mas poucas vezes sabemos os motivos de estarem aqui, quais são as suas histórias, do que sentem falta, do que gostaram daqui, do que deixaram para trás e dos sonhos que tem no novo lugar de moradia. Por vezes, evitamos nos aproximar por desconhecimento, por medo, por vergonha. E esses sentimentos acontecem dos dois lados.

## QUANDO É QUE NOS TORNAMOS ESTRANGEIROS?

Tendo em vista a ausência de debates direcionados para a temática das migrações internacionais e imigrantes em sala de aula durante a trajetória acadêmica, foi realizada uma oficina com a turma da 4ª fase do curso de Geografia da UDESC, na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, a fim de trazer essas discussões para a universidade.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6dkD5-zPkg>.



## Sensações de estranhamentos

Para começar a intervenção, o ambiente da sala foi modificado. Ao centro, uma fila de carteiras com um enorme pano azul sobre elas. Sobre mesas e cadeiras foram colocados alguns materiais como: jornais, livros didáticos, diários em diferentes línguas, árabe, russo, italiano e holandês (ver Figura 17 e 18).

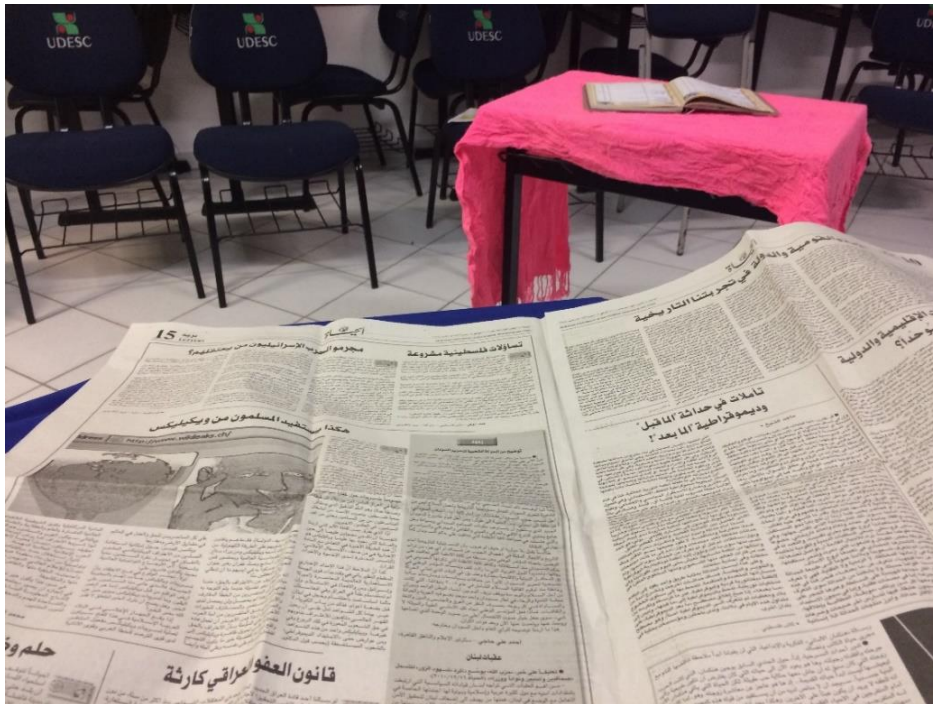
Ao entrar na sala os participantes podiam circular para mexer nesses materiais. Nisso começaram surgir algumas indagações: “*que língua é essa?*”, “*não da pra entender nada*”, “*como você tem essas coisas?*”. Depois de um tempo perguntei das percepções sobre os materiais. Alguns comentaram que pelas imagens se conseguia identificar ou fazer associações com o que poderia estar escrito, mas mesmo assim era estranho.

**Figura 17 – Ambiente da sala modificado**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

**Figura 18 – Jornal em árabe sobre as mesas**



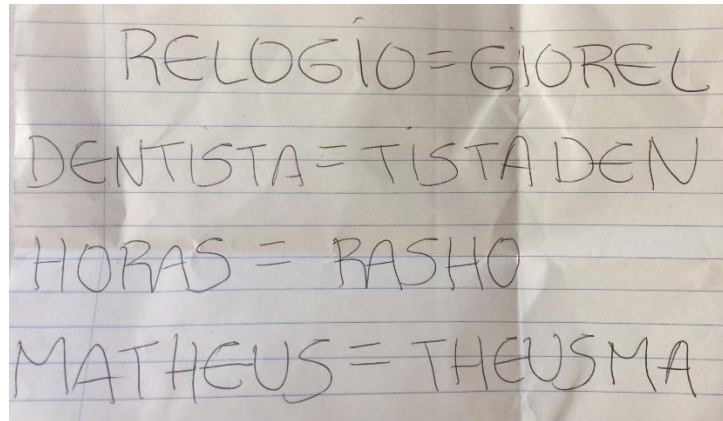
Fonte: Acervo da autora, 2017.

Diante da disposição que os próprios participantes se colocaram demos início à dinâmica das cenas geradoras de estranhamentos. Três cenas: a primeira voltada para a invenção de um idioma, a segunda para os padrões de vestimenta e a terceira centrada nos gestos de cumprimentos.

O grupo que ficou de um dos lados da grande mesa que dividia a sala e com menor número foi convidado a sair da sala, enquanto o grupo maior permaneceu em sala representando o grupo de “cultura dominante”. Durante as três cenas eles foram chamados de grupo da cultura local, os nativos e/ou estabelecidos. Eram eles quem iriam definir os padrões.

Cena 1: Centrado na questão do idioma, o grupo dominante tinha que escolher o ambiente onde se passaria o encontro, inventar códigos para a sua língua e elaborar perguntas que iriam fazer para os de fora. O ambiente escolhido foi uma sala de dentista e o idioma foi composto por palavras do português ao contrário (ver Figura 19). Para a encenação o grupo combinou não fazer mímicas, o que dificultou ainda mais a comunicação.

**Figura 19 – Esquema criado pelo grupo dominante para definir seu idioma**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

No encontro entre os dois grupos, começaram a surgir os estranhamentos. De um lado, estava o grupo dominante que lançava perguntas no seu idioma próprio, e do outro lado víamos um grupo minoritário inquieto, que sem entender solicitava mímicas. O interessante foi notar que ao passo que os de fora foram interpretando qual era a lógica do idioma, tentaram formular perguntas também. O grupo dos outsiders relatou ter sido a cena mais difícil, pelo fato dos dominantes não terem facilitado alguma comunicação.

Cena 2: Nesta cena o grupo dominante devia inventar um padrão de vestimenta e estranhar as pessoas de fora ao passo que entrassem. Colocaram então, camisas viradas, roupas amarradas em uma perna, óculos de ponta cabeça, camisas amarradas nas cabeças (ver figura 20). E o ambiente escolhido foi uma feira.

Com a chegada das outsiders, os dominantes criaram um círculo ao redor, foram mexendo nas suas roupas e arrumando conforme o padrão solicitado. Após ocorrida essa cena, o grupo de fora relatou ter sido estranho o fato de todo mundo chegar junto e ficar olhando e mexendo. Mas que ao colocarem os panos nelas e as ajeitarem conforme o grupo, a situação foi ficando menos incômoda.

**Figura 20 – Vestimenta padrão do grupo dominante. Óculos e camisas viradas, panos amarrados na cabeça e na perna.**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Cena 3: Como esta era uma cena de cumprimento, o grupo dominante ficou na porta esperando a entrada dos de fora, e assim foram forçando um dos cumprimentos inventados com cada pessoa. O grupo criou dois tipos: um era uma espécie de abraço feito de costas e no outro tinham que cruzar as pernas uns dos outros e chutar os pés. O grupo de fora relatou ser a cena mais tranquila, pois a partir da primeira vez que vivenciavam o gesto, eles já sabiam como era e em seguida imitavam.

Essas situações foram criadas como uma forma de poder vivenciar, mesmo que de forma fictícia, os estranhamentos comuns diante de sinalizações culturais, que nem sempre temos conhecimentos prévios. O idioma é certamente uma das barreiras mais visíveis, assim como as roupas também podem influenciar em uma aceitação ou repulsão entre os grupos. E o cumprimento é como um primeiro gesto de aproximação, tendo o poder de transformar o encontro em algo constrangedor ou acolhedor.

Posteriormente, conversamos um pouco sobre os conceitos relacionados ao tema das migrações infantojuvenis, como de i/emigrante, refugiado e os outros diferentes grupos. Foi comentado também sobre a dificuldade de achar dados sobre este fenômeno e os poucos estudos e discussões sobre isso na universidade. Alguns participantes relataram já terem discutido sobre

o assunto brevemente em uma disciplina. E um deles também acrescentou ter vivenciado em uma escola em que é bolsista a presença de um estudante do Haiti em sala.

Quando perguntei se tinham ideia de quantas nacionalidades estavam presentes nas escolas de Florianópolis, alguns falaram por volta de 10. No entanto, como mencionado no País III, há mais de 59 nacionalidades distribuídas pelo município. Um número que nos espanta por justamente não termos nenhum conhecimento prévio sobre isso na nossa formação. Diante desses dados, discutimos sobre as diferenças entre as escolas públicas e privadas, tanto em relação à idade quanto às nacionalidades.

### **Movimentos impulsionados por sentimentos**

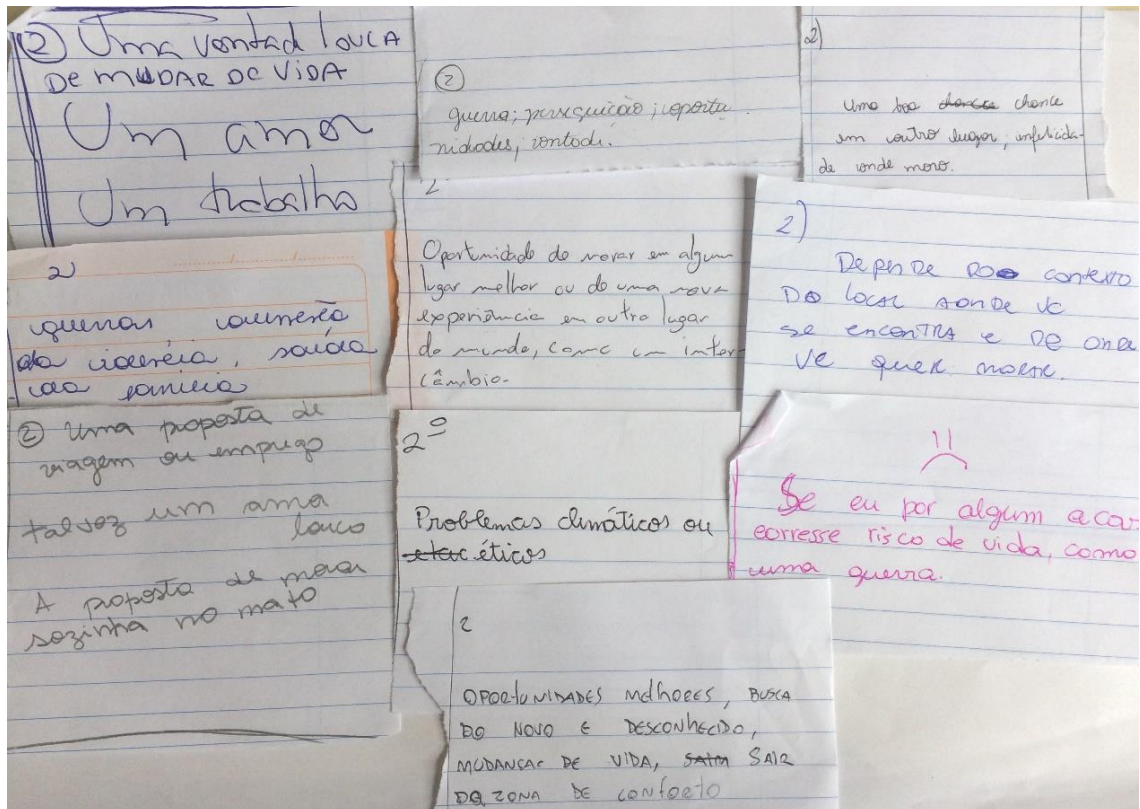
Esta foi a primeira turma que fiz a dinâmica das perguntas, já apresentada na segunda oficina, portanto não tinha certeza se os objetivos da atividade poderiam ser cumpridos: fazer aparecer diferentes facetas das migrações e gerar exercícios de “deslocamento”, mesmo que imaginários. Pela leitura coletiva das respostas foi possível perceber os movimentos acontecendo.

Nas respostas da pergunta 1, a maioria não definiu nem um sim nem um não, mas mencionou características que o fazem ao mesmo tempo gostar e não gostar do local que vivem: *“sim, estou perto das pessoas que amo e não, não tenho um lugar fixo que penso em viver.”*, *“Depende, saudades de casa? Novidades? Atrações? Saudades dos amigos, da língua?”*, *“Acho que sim, porque tem coisas perto do meu dia a dia, trabalho, fácil de chegar na praia, às vezes acho que não queria estar”*, *“mais ou menos, tem tudo que eu preciso, mas gosto de antagônicos, ou cidade grande ou muito pequena”*. Dos que falaram sim, justificaram por ser *“um local repleto de culturas diferentes e um povo cheio de esperança”*, *“porque escolhi viver aqui, é onde sempre quis morar”*. E o não, esteve associado por falta de espaço e de conhecimento.

Na pergunta 2, a expectativa era de que as respostas correspondentes aos motivos que os fariam abandonar o local fossem estar associadas às razões mais comuns atualmente, como guerras ou desastres naturais. Em contrapartida, apareceram diversas respostas associadas a sentimentos: uma saudade, um amor, infelicidade (ver Figura 21).



**Figura 21 – Respostas da pergunta 2 “O que faria você abandonar o local onde vive?”**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Sobre os lugares que consideram ideais, assim como na pergunta anterior, muitos mencionaram sentimentos na descrição, a exemplo da felicidade, do se sentir bem, ser bem recebido, ser desejado, se sentir seguro: “*lugar que consiga me imaginar feliz nele*”, “*onde eu me sinta segura em todos os aspectos, lugar com pessoas diferentes e iguais as minhas*”, “*onde eu quero viver*”, “*onde sou bem recebido, sou desejado*”, “*sem desigualdade, sem preconceito, sem pobreza*”. Características materiais da paisagem, sobretudo da natureza, também foram indicados: “*mato de uma lado e mar do outro, árvores e pessoas novas*”, “*onde me sinta feliz, próxima da natureza e onde eu me sinta em casa*”, “*com um belo visu e sem vizinho*”, “*não há apenas um, mas o que mais gostaria era um local no campo, no meio das árvores, sem envolvimento urbano*”, “*qualquer lugar parecido com Florianópolis e que tudo seja 24 horas*”.

Já na pergunta 4, sobre as escolas ideais, percebe-se uma tendência ao desejo por uma escola com características mais abertas: “*um lugar com diversidade em todos os sentidos e qualidade*”, “*um ambiente tranquilo e respeitoso que ao mesmo tempo se revolta com a condição alheia.*”, “*onde queiram me ensinar, trocar experiência.*”, “*uma escola que não dite muitas regras, onde possa me expressar.*”, “*curtin university, escolas de ensino alternativo que busque avaliação e não exame, grande área verde.*”, “*bom ensino, aulas não somente teóricas,*

*onde tenha oportunidade de exercer algo junto com o estudo”, “uma que fosse aberta sem paredes e a gente pudesse conversar de acordo com interesses temáticos.”, “escola da educação waldorf”, “ambiente descontraído, união entre alunos”, “escola que te acolha de forma que você se sinta bem”.*

E nas perguntas 5 e 6 associadas aos objetos que levariam consigo, pensei que muitos iriam citar objetos como fotos, mochilas, um livro, talvez algo mais afetivo. De fato, esses tipos de objetos foram citados, no entanto me surpreendeu as escolhas pelos objetos tecnológicos. As escolhas foram: *“mp4 com músicas nacionais, documentos, fotos”, “celular com uma boa câmera, identidade e óculos”, “computador, celular”, “comida, roupa”, “identidade, cobertor, faca”, “fone de ouvido, algo com som, uma foto”, “prancha”, “celular, álbum de foto”, “documento, meio de comunicação, dinheiro”, “câmera fotográfica, celular com internet, documentos”.*

Diferente do resultado ocorrido na escola, onde as armas foram as principais escolhas finais, nesta turma as escolhas foram variadas: documento, *“pois agilizaria o processo de entrada em outra nação”, “pois quero ser reconhecido onde eu for e não me sinta solto no mundo”*; câmera *“para lembrar da trajetória”*; computador *“para me conectar com o mundo”*; celular *“porque num primeiro momento é o que tem pra me comunicar e acaba tendo memoria nele também”*; cobertor *“serve de barraca, agasalho e evita a hipotermia”*; comida *“pela sobrevivência”*; prancha de surf *“porque o surf é o que me motiva a viver”*; óculos; foto, *“para inventar uma começo com ela, um marco do que ficou”.*

Após fazermos um apanhado geral das respostas, a discussão chegou em temas como violência, tráfico, chegada de novas pessoas na ilha, mudanças nos espaços urbanos. O que isso pode nos indicar? De certa forma, esses assuntos levantados acentuam a intrínseca relação do contexto das migrações e dos imigrantes com as situações-problemas dos nossos espaços de convívio. Apesar de ser uma brincadeira que visava um deslocamento imaginário, levando a pensar “e se fosse eu”, chegamos mesmo assim em discussões reais, sobre estereótipos e impactos dos imigrantes em nossa sociedade, abordando desde falas do senso comum até críticas sobre estas.

Esta oficina, portanto, teve como objetivo instigar os futuros professores de geografia a pensar nos possíveis estudantes estrangeiros que terão em sala. Estes virão carregados de uma bagagem migratória diferente, com demandas e histórias diversas, sendo assim torna-se pertinente tencionarmos nossa atenção para eles, para que possamos da melhor forma encaixar nossas atividades e que nos sintamos mais confortável com as discussões.

### CARTOGRAFANDO DESLOCAMENTOS III

A quarta oficina aconteceu em uma turma de oitavo ano de outra escola pública de Florianópolis, na qual, no semestre de 2017.2, estava atuando como bolsista do PIBID. Nesta turma havia a presença de um estudante do Peru.

O primeiro contato que tive com este aluno foi durante uma aula de Geografia e que acompanhei a professora da sala. Ao chegar, ele já estava ansioso me esperando, a professora havia falado que uma pessoa queria conhecê-lo. Sentei atrás da sua carteira e conversamos um pouco durante essa aula. Falei sobre o projeto de pesquisa e comentei que mais a frente iríamos fazer algumas atividades com a temática que envolvia as migrações. Diante da minha curiosidade de costume em saber qual é a relação dos imigrantes com a escola, perguntei se gostava dessa escola. Respondeu dizendo que não muito, pois não tinha amigos de verdade, mesmo achando que tinha percebeu que era só por interesse. Mencionou também gostar de estudar, *“é que eu sou meio CDF sabe”*.

#### **Para o Brasil é imigrante, e para o Peru?**

O início da oficina nesta turma se desenvolveu a partir de uma conversa, tendo a palavra e/imigração como estopim. Sentados em rodas, fui lançando perguntas como: *“Qual é a diferença entre e/imigrante?”*, *“Vocês conhecem alguma pessoa imigrante?”*, *“Se pudessem escolher um país para morar qual seria e por quê?”*, *“Onde vocês nasceram?”*, *“Quais são as principais nacionalidades que moram no Brasil?”*.

Ao perguntar se conheciam algum imigrante a maioria apontou para o colega do Peru. Outro participante também comentou que conhecia os da sua família, que moravam na Alemanha. Para fazer uma articulação entre a referência mais próxima de uma pessoa imigrante para aquela turma e os conceitos em questão, ao discutirmos sobre a utilização das palavras emigrante ou imigrante, pedi licença ao peruano para usá-lo como exemplo, uma vez que ele era emigrante do ponto de vista do Peru e imigrante do ponto de vista do Brasil. Ao escrever no quadro me corrigiu, observando que faltava o acento agudo na letra u, mas na verdade em Português não se utiliza o acento.

Quando perguntei sobre as nacionalidades que eles achavam mais haver no Brasil, foram indicando países como Alemanha, Itália *“por que sou descendente”*, Haiti, Argentina. Impaciente com as respostas simultâneas dos colegas mencionando diferentes nações, um falou: *“ah deve ter todas!”*. Para dar continuidade ao embate das nacionalidades coloquei em



discussão as situações desiguais que podem ocorrer com os imigrantes conforme o seu país de origem e a escolha de país de destino. Nisso, um participante comentou sobre os recentes discursos xenofóbicos vindos do atual presidente dos EUA.

A maioria da turma era de fora de Florianópolis, além do menino do Peru, havia estudantes de estados como Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, entre outras cidades de Santa Catarina, como Chapecó, Biguaçu. Portanto, havia uma expressão direta do fenômeno migratório naquela sala.

### **Proteja-se!**

Em seguida dessa primeira conversa, realizamos uma atividade de colagens com recortes de revistas. O objetivo da atividade era que cada participante escolhesse duas imagens que associassem com o tema da migração e no final, juntando todas as imagens, teríamos uma cartografia do que esta turma pensa sobre “o que é migrar”. As escolhas dos seus recortes não podiam ser aleatórias, tinham que saber dizer o porquê. A expectativa era de que iriam selecionar imagens de pessoas, nome de países e meio de transporte. No entanto, surgiram imagens para além disso.

Ao longo do momento destinado para a procura das imagens, inseguros com suas escolhas muitos ficaram me chamando antes de fazer o recorte, pois imaginavam haver certo ou errado.

O recorte que me pegou de surpresa foi o de uma baleia, ao perguntar o porquê o participante respondeu seriamente: “*porque tem épocas do ano que as baleias migram para ter filhos.*”. E ele estava com toda razão, o animal não deixa de ser uma figura emblemática de migrações.

Outra cena marcante foi quando notei um estudante recortando uma paisagem que tinha um avião. Comentei: “*ah que legal encontrou um avião!*” e nisso ele disse: “*mas não é o avião que escolhi, é a paisagem mesmo, vou até tirar ele*”. Surpresa falei para colocar o avião também, porque eu achava que fazia sentido, “*como as pessoas viajam?*”, perguntei. Mesmo assim ele tirou fora o avião. Ainda inconformada, peguei a imagem e perguntei para a turma toda: “*Vocês acham que o avião tem a ver?*”, em coro disseram sim. Rebatendo alguém disse: “*é, mas não é só de avião que as pessoas viajam né.*”.

O menino do Peru perguntou se não tinha nenhuma revista sobre o seu país, porque não tinha achado nada. Como de fato não havia, disse que se quisesse podia escrever ou desenhar, mas não quis. Depois de um tempo voltei para ver o que tinha escolhido, me mostrou uma



A palavra “proteja-se” foi uma das primeiras a ser colocadas e me causou um impacto por não ter imaginado que algo do tipo surgiria. A justificativa dessa escolha estava associada aos riscos que os imigrantes estão sujeitos no percurso das suas viagens, tanto no local de origem, por uma situação de guerra, por exemplo, como no local de destino, por não serem aceitos plenamente. Logo, ao decidir migrar é preciso se proteger. É preciso ter cautelas a mais quando se vive em terras estrangeiras.

### **Por uma escola que tenha amigos**

Outra atividade realizada foi a mesma feita nas anteriores, a dinâmica das perguntas. Envergonhados diante das suas respostas, optaram para que eu selecionasse aleatoriamente os papéis para ler em voz alta. Foi surpreendente o envolvimento deles com a dinâmica, porque apesar de não quererem se identificar cada resposta gerava um alvoroço.

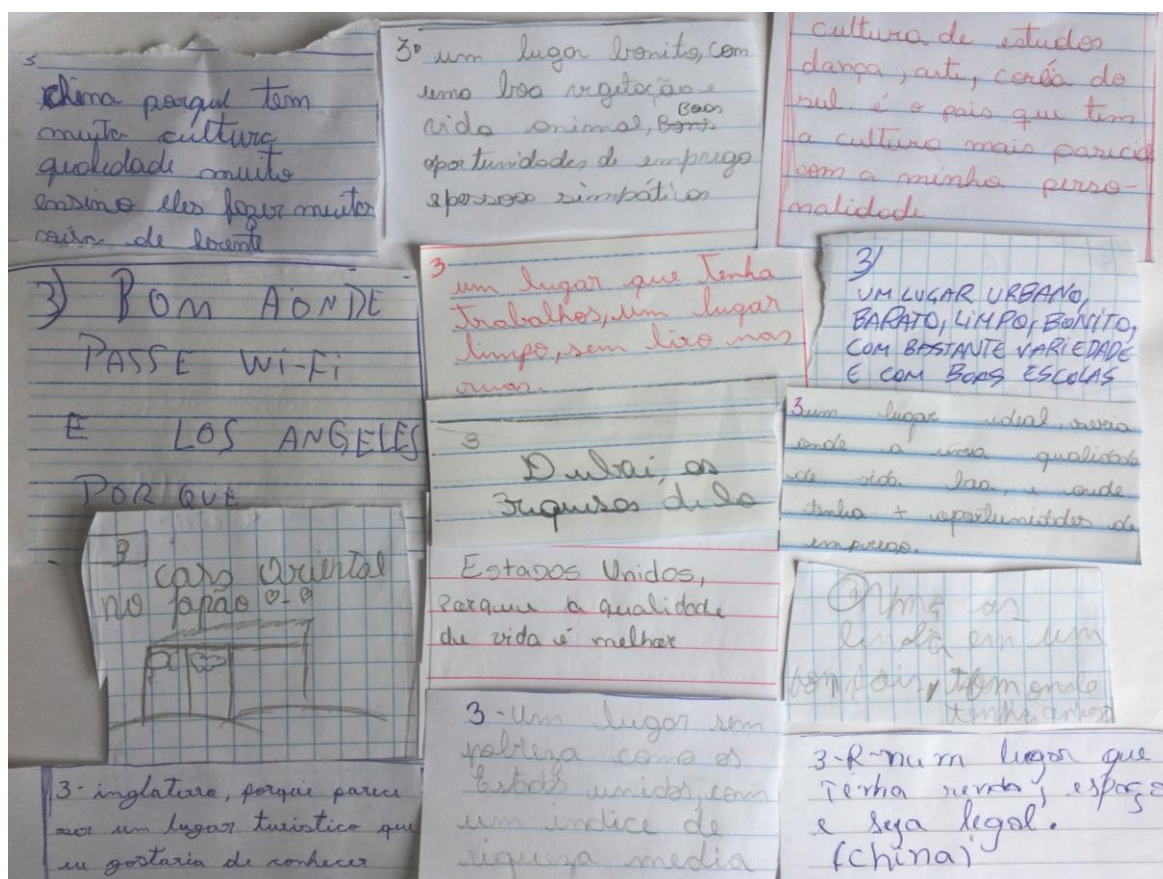
Na primeira pergunta, a maioria das respostas foram negativas. As justificativas por não gostarem do local que vivem se deram: “*é favela*”, “*porque não tem tanta cultura de estudar*”, “*porque Brasil não tem muita cultura, diferente do país que gostaria de morar tem muita cultura, tem pinheiro*”, “*qualidade de vida ruim*”, “*não gosto dos lugares*”, “*não tem cabo de internet*”, “*porque é chato*”. O participante peruano respondeu que “*sim, mas não seria onde gostaria*”. Já as respostas que sinalizavam gostar do local que vivem, associaram por ser um lugar bom de viver, ser urbano, com qualidade de vida boa.

Quanto à pergunta dois, associada aos motivos que levariam a saída de onde moram, muitos relacionaram com os motivos tradicionais de repulsão: oportunidade de vida, terrorismo, pobreza, crises extremas, falta de dinheiro, o clima, “*minha família ganhar mais dinheiro, ir para uma casa melhor*”, “*um emprego bom no Japão*”, “*minha família ter necessidade de se mudar*”. Outros também mencionaram que seriam “*pelos atitudes de onde moro*”, “*interesse por outras culturas, línguas*”, “*eu achar uma casa onde passa wifi*”, “*a busca por qualidade melhor de vida, paisagens, culturas, culinárias etc*”.

Na pergunta 3, sobre os seus lugares ideais, muitos fizeram menção a cidades ou países existentes como referência: EUA, “*porque a qualidade de vida é melhor*”, “*um lugar sem pobreza como os Estados Unidos, com um índice de riqueza média*”; Inglaterra, “*porque parece ser um lugar turístico que eu gostaria de conhecer*”; China, “*porque tem muita cultura, qualidade, muito ensino eles fazem muitas coisas diferente*”, “*lugar que tenha renda, espaço e seja legal*”; Coreia do Sul, “*cultura de estudos dança, arte, Coreia do Sul é o país que tem a cultura mais parecida com a minha personalidade*”; Japão, “*casa oriental no Japão*”; Dubai,

pelas “riquezas de la”; Los Angeles. Outros responderam: “lugar ideal seria onde há uma qualidade de vida boa, e onde tenha mais oportunidades de emprego”, “urbano, barato, limpo, bonito com bastante variedade e com boas escolas”, “que tenha trabalhos, um lugar limpo, sem lixo nas ruas”, “bonito, com boa vegetação e vida animal, boas oportunidades de emprego e pessoas simpáticas”. Divergindo de todas as respostas, o peruano foi o único participante a mencionar que o seu lugar ideal é onde tenha amigos, nas suas palavras: “Uma casa linda em um bom país, também onde tenha amigos” (ver Figura 23).

**Figura 23 – Respostas da pergunta 3 “Qual é o lugar ideal para morar?”**



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Na pergunta 4, sobre as escolas que consideram ideais, assim como na pergunta anterior, alguns fizeram menção a instituições que já existem, como: IFSC, Catarinense “*pelo ensino melhor*”, IEE, Simão Hess. E outros relacionaram a características como: “*que tenha livros, bom ensinamento*”, “*uma com boa qualidade de ensino, bonita, limpa, liberal e justa*”, “*onde pessoas não sofram bullying, tenha um conforto e tenha uma qualidade de ensino*”, “*uma escola que tenha bons professores, boas salas de aula, uma boa estrutura e que as aulas sejam*



*animadas*”, “*melhores instrumentos de aprendizagem como computadores*”, “*limpa, que os professores não faltem muito*”, “*escola com tecnologia e desenvolvimento bom*”, “*escola com muitos instrumentos tecnológicos*”, “*gostaria de uma cultura igual do Japão*”, “*google*”. E o participante do Peru, mais uma vez fez menção aos amigos: “*onde tenha amigos de verdade, e uma qualidade de ensino*”. Três participantes responderam que nenhuma escola era ideal.

A partir dessa pergunta se criou um espaço para discutirmos as diferenças entre escolas. A resposta estopim foi a que mencionava que a escola ideal tinha que ter mais computadores. Perguntei se sentiam falta de tecnologia na escola, em coro responderam sim. Nesse instante, ouvi o peruano falando: “*Lá na minha escola no Peru tinha bastante computadores para gente usar durante as aulas*”. Para aproveitar a comparação que ele compartilhou, perguntei se notava mais alguma diferença entra a escola que estuda no Brasil e a que estudava no Peru e respondeu: “*ah várias*”.

Ao salientar para a turma a importância de podermos vivenciar essa troca, perguntei se alguém gostaria de fazer alguma pergunta para ele, nisso uma colega levantou a mão para saber como era o uniforme. Respondeu que tinham que usar um uniforme completo, como casaco, camisa e calça, e que eram diferentes para as meninas e meninos. Falou também que não se podia usar brinco.

Acredito ser pertinente notar neste momento de comparação entre escolas, impulsionado pelo próprio estudante estrangeiro, a relevância de considerar que o imigrante traz consigo as suas referências sociais e culturais, as quais incluem as suas referências escolares. E é a partir delas que irão se relacionar com o novo ambiente e suas dinâmicas, o que pode facilitar ou dificultar, conforme o grau de diferenças. Sendo assim, a comunidade escolar tem a função de buscar compreender a realidade da qual este estudante advém e não apenas forçar a sua adaptação.

Nas últimas duas perguntas associadas aos objetos, houve uma discussão maior, como ocorrido nas demais oficinas. Nas escolhas referentes aos três objetos, muitos deles repetiram as mesmas coisas, como dinheiro, celular, comida e armas. Diante da única resposta que mencionava as fotos como um objeto a ser levado, o estudante peruano aplaudiu, então perguntei se ele concordava que seria um bom objeto, assentiu.

Diante da escolha de um objeto, as respostas foram: arma “*porque ela é leve e posso usar como arma corpo a corpo e posso usar ela a longo alcance*”, “*para proteger*”, “*para caça e me proteger*”; dinheiro “*porque eu vou poder comprar*”, “*dinheiro apesar de eu querer levar minhas lembranças*”; “*Roupa, porque é uma coisa que todos necessitamos*”; “*curativos para não ficar doente*”; “*celular, porque eu poderia me comunicar, falar com alguém sobre o*

*acontecimento ou falar sobre isso com o responsável”; “kit de emergência para ninguém passar mal”, “eu ficaria com a faca porque alimentos poderia arranjar no caminho com recursos naturais”.*

Ao analisarmos juntos os objetos escolhidos, alguns ficavam indignados com a escolha dos outros. Por exemplo, quando alguém mencionou levar dinheiro, um rebateu: *“mas nem vai valer nada o dinheiro em outro lugar”*. Diante da escolha do celular, houve também questionamentos, *“mas tu vai carregar onde? E se não tiver sinal?”*. Com isso outros falaram ser melhor levar armas, como facas e revolver, tanto para se proteger, tanto para poder caçar e ter comida.

Deixei que esse momento de discussão ocorresse por um tempo, mas ao perceber xingamentos intervi ressaltando a importância do debate, uma vez que é fundamental vivenciarmos espaços que possamos nos expressar e questionar uns aos outros. Visto que as respostas eram individuais, não era legal que ficassem apenas criticando o que o outro escolheu.

Quando estava finalizando a atividade, fazendo um apanhado do que tínhamos feito no dia, comentando sobre os objetivos das dinâmicas, uma menina curiosa perguntou se tinham outros imigrantes na escola. Falei que sabia de uma portuguesa. Nisso, a professora comentou que tinha uma boliviana também. Na hora o peruano esboçou um sorriso e disse que iria procurar quem era.

Já em seguida o sinal tocou, todos saíram correndo da sala. E esta foi, para este trabalho, a última oficina. A última escala a ser realizada... dessa viagem.

## **O QUE FICA DEPOIS QUE O ÚLTIMO SINAL BATE? CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O impulso inicial desta pesquisa aflorou de um ponto comum entre a graduação e algumas experiências de vida. Por isso, desde o primeiro encontro com os imigrantes em sala de aula, senti um entusiasmo com o caminho que estava por vir. Estava feliz por poder conversar com estas pessoas e me encontrar com experiências similares a minha. Embora já tivesse vivenciado a posição de estudante estrangeira, ocupar a posição de professora de imigrantes foi um dos desafios, uma vez que ao longo da formação na universidade não tive preparação para esse contexto. Do ponto de vista acadêmico, pouco sabia sobre o tema.

Nesse sentido, os aprendizados na construção do País I e do País II, auxiliaram a conhecer cenários até então desconhecidos, reforçando a importância de se fazer uma revisão bibliográfica ampla, mas ao mesmo tempo pontual. Frente aos dados levantados, pudemos visualizar uma breve cartografia do fenômeno migratório em escala global, da mesma forma que percebemos suas influências em escala nacional e local. Na relação da migração com a educação, nos deparamos com um elevado número de estrangeiros de diferentes nacionalidades, que vem frequentando as escolas brasileiras. Apesar de reconhecermos a existência deste novo desafio, os estudos acadêmicos direcionados para esta temática são ainda incipientes.

Ao longo deste caminho percebi que as rotas planejadas foram se modelando com o ato de pesquisar, experimentar, tal qual o método cartográfico (PASSOS; BARROS, 2014). No encontro com novas fontes bibliográficas, com a disponibilidade dos espaços de intervenção, com a percepção dos participantes, a estrutura das oficinas foram se reformulando no percurso assim como certas viagens se dão.

Ao iniciar a pesquisa, tinha como idealização reunir um grupo de imigrantes para que pudéssemos compartilhar experiências e fazer algumas atividades relacionados à geografia. No entanto, ao tentar colocar em prática o projeto vários acontecimentos me fizeram deixar esse desejo para depois. Com isso, tive que reinventar as estratégias de pesquisa. Apesar das mudanças feitas, nada me impediu de vivenciar encontros tão significativos.

A primeira conversa com os meninos sírios na escola foi um sentimento bastante parecido com aquele que sentia quando chegava em uma escola nova e conhecia um colega de

outra parte do mundo: Há algo que nos conecta. Não falamos a mesma língua, nem sabemos das nossas histórias de vida, mas sabemos que somos imigrantes iguais, outsiders iguais.

Nos encontros seguintes, o mesmo sentimento persistiu. Com a menina haitiana, desde a primeira cena em que a vi sentada sozinha na sala até a nossa conversa em francês em meio a sorrisos, me fez lembrar como é bom ser notada. Como é confortante quando alguém se aproxima por livre espontânea vontade, querendo conhecer um pouco mais da gente. Tê-la visto sorrir por se sentir à vontade conversando na sua língua, fez com que essa trajetória de pesquisa e de vida fizesse ainda mais sentido e se tornasse tão necessária.

No encontro com o menino do Peru, vi a Natalia que sempre gostou de estudar. Senta na primeira carteira da sala, é prestativo com a professora e com os colegas. Reclama que não tem amigos e que sente falta disso. Mesmo com o português já afiado, o sotaque espanhol não esconde suas origens.

Em vista destes e outros encontros durante as oficinas, pude conhecer diferentes contextos migratórios e ampliar minha concepção sobre estes sujeitos. Boa parte deles, oriundos da Síria, Jordânia, Uruguai, Haiti, Peru, estão no Brasil por razões diversas: guerras no país de origem, busca por qualidade de vida, vontade dos familiares. Mas, independente da procedência, todos estão matriculados em escolas da rede pública de Florianópolis, ponto comum que os une.

Ao investigar sobre a desenvoltura da instituição escolar diante dos novos imigrantes no Brasil, soube da existência de algumas ações educativas voltadas para melhor atendê-los, a exemplo da recente Portaria nº 3030 lançada no estado de Santa Catarina, que viabiliza a matrícula de estrangeiros e sinaliza a escola como a responsável por desenvolver estratégias de apoio pedagógico.

No entanto, ao nos aproximarmos das experiências dos estudantes notamos a insuficiência destes apoios, fazendo com que os recém-chegados procurem auxílio por conta própria, usando o celular como tradutor em sala, fazendo aula de português com uma vizinha, solicitando ajuda aos colegas. Os espaços de diálogo entre a escola, os estudantes nacionais e os imigrantes são ainda pequenos.

Percebemos nessas estreitas relações a situação-problema dos nossos imigrantes na escola sendo invisibilizada. Não é uma invisibilidade no sentido de que eles não são vistos ou que estejam escondidos na escola, mas sim no sentido de não problematizarmos. Porque embora saibamos das suas presenças, não sabemos, na verdade, como lidar, então na melhor das hipóteses preferimos “não mexer com eles”, como mencionado no primeiro contato com uma escola.



Diante dessas circunstâncias, a proposta principal do trabalho foi de experimentar possibilidades educativas que impulsionassem discussões sobre os imigrantes e os contextos migratórios que estão inseridos. Apesar das migrações serem um fenômeno antigo no mundo e sabermos que existe diversos perfis migrantes, os estudos desse tema são principalmente direcionados para o adulto, o que reduz em muito o olhar sobre as crianças que também migram e participam ativamente desse processo, ocupando e modelando os ambientes por onde percorrem. Tendo em vista o cenário escolar, permeado por fronteiras entre os já estabelecidos e os recém-chegados, as intervenções em sala de aula foram estratégias de inclusão das crianças e adolescentes estrangeiros no debate.

O fato das oficinas terem acontecido com pelo menos um imigrante internacional (exceto da oficina realizada na turma de graduação) e tantos outros migrantes internos fez com que vivências do assunto fossem compartilhadas, o que enriqueceu o desenvolvimento das atividades. Nesse aspecto, a realização das oficinas foi importante na medida em que nos aproximamos de exemplos de como um imigrante internacional pode vir a reagir e intervir diante do assunto.

Os momentos vivenciados na primeira oficina, com destaque para as cartografias de deslocamento, a apresentação dos sírios e as conversas com os imigrantes, nos mostraram pistas de como podemos entrelaçar conteúdos escolares com experiências de vida, tornando os debates mais próximos. Além disso, as potencialidades percebidas desta primeira intervenção impulsionaram a realização das oficinas seguintes.

Nas oficinas 2, 3 e 4 a atividade das perguntas surge como uma possibilidade de experimentarmos a migração se movimentando na sala de aula. A atividade foi uma forma de simular deslocamentos da zona de conforto, de desestabilizar aqueles que estavam de alguma forma “estabelecidos”, fazendo-os pensar nas diferentes facetas associadas aos processos de migração, mesmo que indiretamente e rapidamente. Os participantes foram direcionados a pensar em situações que podem nos parecer estrangeiras e longe da nossa realidade, a exemplo da necessidade de sair do seu país com urgência e ter que elaborar, diante da pressão de um minuto, estratégias para escolher seus poucos objetos a serem levados. Além disso, as questões sobre os fatores que os fariam abandonar o local onde moram e as discussões sobre seus locais e escolas ideais, propiciaram o deslocamento dos participantes para outros espaços, movendo nossa imaginação para além de nossos pontos de fixação.

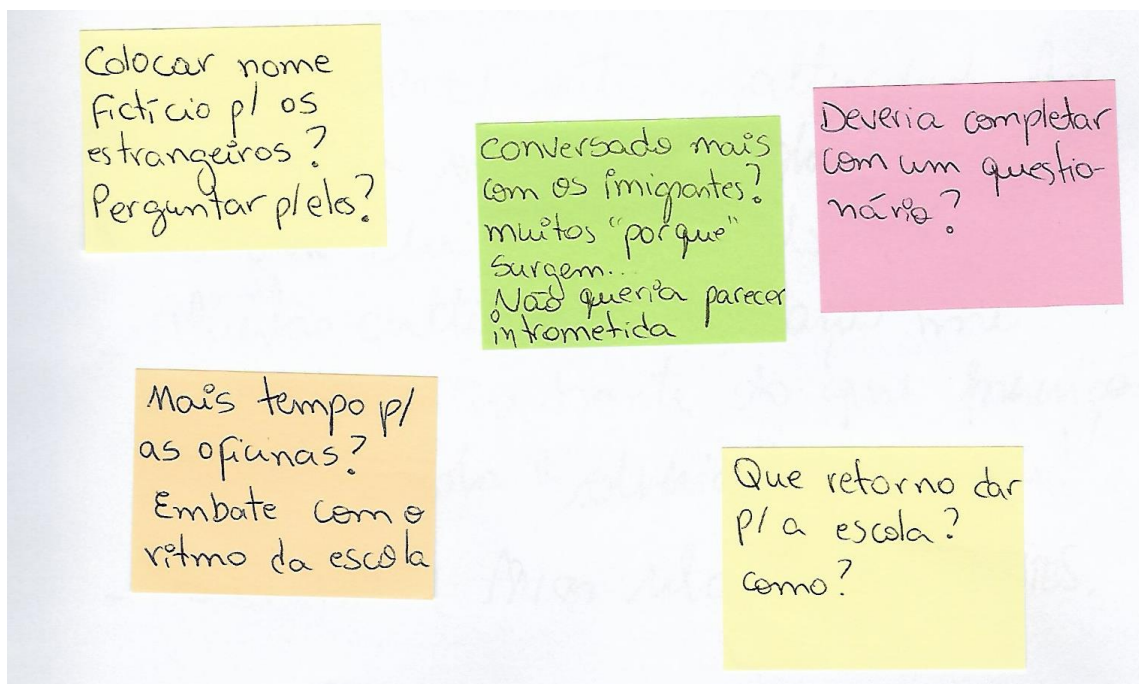
A presença do imigrante na escola desloca uma situação pedagógica estabelecida. Ela provoca desalojamentos e nos impulsiona a repensar nossas estratégias educacionais. Sendo assim, as intervenções nos auxiliaram a conhecer os descompassos e desencontros desses

estudantes nas suas novas escolas, nos seus novos lugares. As oficinas desmancharam aspectos tradicionais de uma aula de Geografia. Com elas pudemos dar mais espaço para a participação dos estudantes, sobretudo para aqueles que se sentiram de alguma forma contemplados pela temática. Assim, o local do professor foi ocupado por todos aqueles que vivenciam o conteúdo. Esta abertura dada, nos mostra o quanto os estudantes podem inserir suas próprias vozes nas discussões em sala.

O presente trabalho não se propôs a oferecer receitas prontas do como devemos agir enquanto professores de geografia ou como a comunidade escolar deve encarar o desafio, mas sim enfatizar a necessidade de cada vez mais atentarmos nosso olhar para os novos imigrantes que estão chegando, reforçando a rica contribuição das suas presenças.

Esta pesquisa foi apenas um começo, uma experimentação. Na qual por muitas vezes me senti perdida pela dificuldade em encontrar referenciais teóricos para me guiar ou mesmo por não saber como estruturar as oficinas a serem feitas e nem como extrair delas aquilo que fosse pertinente para compor os resultados. Encarei a proposta como uma pesquisa-viagem, assim como um imigrante pode encarar um novo país, tentando se sentir em casa apesar de estar inicialmente longe das suas referências espaciais confortáveis.

Por isso, para além de uma pasta cheia de documentos, artigos, rabiscos, esquemas, sugestões de leituras que ainda não li, e tantas outras que percorri e que fizeram minha mente se encher de ideias, muitas perguntas ficaram martelando após dar a pesquisa como finalizada:



A cada novo encontro saía empolgada da escola. Às vezes ficava tão agitada com o que tinha vivido que não conseguia expressar em muitas palavras no caderno de campo. Talvez com isso alguns detalhes foram se perdendo. Apesar das dúvidas, aposto na importância de ter finalizado a pesquisa com elas. Afinal, elas podem se desdobrar em pistas para novos caminhos.

A migração é um deslocamento que nunca acaba, nem mesmo quando se chega na destinação. O imigrante está o tempo todo em mudança, na medida que os espaços por onde percorre também se modificam com a sua presença. Portanto, é preciso nos permitir acompanhar aqueles que se movem, aqueles que não seguem as ordens previstas de fixação. É preciso conhecer trajetórias de vida para melhor compreendermos o mundo que vivemos. É preciso dar chance para que o diferente nos encontre, para que as novidades, aquelas que nos parecem estranhas, nos preencham de alguma forma.

## REFERÊNCIAS

### Referências Bibliográficas

- \_\_\_\_\_. El asalto a la educación. Barcelona: Intermon-Oxfam, 2004.
- ASSIS, Gláucia de Oliveira. Migrantes no passado e no presente. In: Heloisa Buarque de Almeida e José Szwako. (Org.). **Local, Global**. São Paulo: Berlindis & Vertecchia, 2013, p. 90-124.
- ATLAS National Geographic: Dicionário Geográfico. São Paulo: Abril, 2008. 23 v.
- BÓGUS, Lucia; FABIANO, Maria Lucia. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, v. 18, p.126-145, 2015.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. **Oficina: apontando territórios possíveis em educação**. 1998. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998
- CORTAZAR, Julio; DUNLOP, Carol. Los autonautas de la cosmopista o un viaje Atemporal Paris - Marsella. Madrid: Alfaguara, 1996.
- COSTA, Graça dos Santos. Educação e imigração: oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 22, p.39-61, maio/ago 2016.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GONÇALVES, Amanda Regina. **Espaço migrante: entre enunciações e olhares**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Instituto de Biociência, Unesp, Rio Claro, 2010.
- GREEN, Nancy. Mudando Paradigmas em estudos de migração, de homens para mulheres para gênero. In: AREND, Silvia M. Fávero; RIAL, Carmen (Org.); PEDRO, Joana Maria (Org.). **Díasporas, Mobilidades e Migrações**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2011, p. 35-46
- JASIUKONYTÉ, Agné. **Ser criança imigrante: (Re)construção da identidade e da cidadania**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação: Educação Social e Intervenção Comunitária, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.
- MAGALHÃES, Giovanna Modé. **O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa**. Cadernoscenpec, São Paulo, v. 2, n. 2, p.47-64, dez., 2012
- MARANDOLA JR., Eduardo; DAL GALLO, Priscila Marchiori. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Rev. bras. estud. popul.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 407-424, Dec. 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010230982010000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010230982010000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Jul 2017.

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

MASSCHLEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*. São Paulo, v. 33, n.1, p. 35-48, jan/jun. 2008.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política de espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. Tradução de: Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbert.

MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (Org.). **Educação e migrações internas e internacionais**: Um diálogo necessário. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MEKDIJAN, Sarah et al. Figurer les entre-deux migratoires Pratiques cartographiques expérimentales entre chercheurs, artistes et voyageurs. **Carnets de Géographes**, [s.l], v. 7, p.1-19, 2014. Disponível em : <[http://www.carnetsdegeographes.org/carnets\\_terrain/terrain\\_07\\_01\\_Mekdjian.php](http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_07_01_Mekdjian.php)>. Acesso em: 22 jun 2017.

MEKDJIAN, Sarah; SZARY, Anne-laure Amilhat. Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver. **Visionscarto**, fev. 2015. Disponível em: <<https://visionscarto.net/cartographies-traverses>>. Acesso em: 22 jun 2017.

MINH-HÁ, Trinh T.. Milhas de estranheza. In: AREND, Silvia Maria Fávero; RIAL, Carmen Silva de Moraes; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Diásporas, mobilidades e migrações**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2011. p. 17-35.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem**: poética da geografia. Porto Alegre: L&PM, 2009. Tradução de Paulo Neves.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014. p. 17-31

SASSEN, Saskia. **Sociologia da globalização**. Porto alegre. Editora artmed. 2010.

SAYAD, Abdelmalek. O que é um imigrante? In: SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. Cap. 3. p. 45-72. Tradução: Cristina Murachco.

SCHÜTZ, Alfred. O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano x, n. 113, p.117-129, out. 2010. Tradução: Márcio Duarte e Michael Hanke.

TOMASEVSKI, K. Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme. Wolf, Nijmegen, 2006.

## Notícias

ALVERENGA, Marcos. Número de estudantes estrangeiros vem crescendo no Brasil. **Ondda**. 23 jan. 2017. Disponível em: <<http://ondda.com/noticias/2017/01/estudantes-estrangeiros>>. Acesso em: 23 maio 2017.

ARANTES, José Tadeu. O panorama da imigração no Brasil. **Exame**. Publicado em: 7 jul. 2015. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/o-panorama-da-imigracao-no-brasil/>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRANDALISE, Vitor Hugo. Autista, não: imigrante: Crianças ainda em adaptação são tratadas por escolas de São Paulo como casos de saúde mental. **O Estadão**. Publicado em: 19 mar. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em: 11 out. 2017.

DELFIM, Rodrigo Borges. Nova Lei de Migração é aprovada pelo Senado e segue para sanção presidencial. **Migramundo**. Publicado em: 18 abr. 2017. Disponível em: <<http://migramundo.com/nova-lei-de-migracao-e-aprovada-pelo-senado-e-segue-para-sancao-presidencial/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

DREAMERS: Trump acaba com proteção a 800 mil filhos de imigrantes ilegais. **O Globo**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/dreamers-trump-acaba-com-protecao-800-mil-filhos-de-imigrantes-ilegais-21787118#ixzz4tzP5ERw2>. Acesso em: 11 out. 2017.

FUGINDO da enchente, menina pernambucana escolhe salvar livros e comove as redes, **Extra**. Publicado em: 01 jun. 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/fugindo-da-enchente-menina-pernambucana-escolhe-salvar-livros-comove-as-redes-21422012.html>. Acesso em: 14 out. 2017.

LISSARDY, Gerardo. Como Trump definiu os 7 países da polêmica proibição de entrada aos EUA? **BBC**. Publicado em: 31 janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38808841>. Acesso em: 11 out. 2017

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Mais do que a matrícula: Direito à educação de imigrantes deve integrar cultura, cidade e comunidade. **UOL**. Publicado em: 19 dez. 2014. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/12/19/mais-que-matricula-garantir-direito-educacao-de-imigrantes-passa-por-integrar-cultura-cidade-e-comunidade/>. Acesso em: 14 out. 2017.

OLIVEIRA, Cida de. Crianças imigrantes enfrentam barreira da língua e despreparo da rede de ensino. **Rede Brasil Atual**. Publicado em: 24 fev. 2016. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/02/alem-da-barreira-da-lingua-criancas-imigrantes-enfrentam-o-despreparo-da-rede-de-ensino-7023.html>. Acesso em: 11 out. 2017.

OS PAÍSES que têm mais moradores estrangeiros do que nativos, **BBC**. Publicado em: 9 mar. 2016. Disponível em: < <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-39216282>>. Acesso em: 22 set. 2017.

RATIER, Rodrigo et al. O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. **Nova Escola**. Publicado em: 01 set. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1534/o-desafio-das-escolas-brasileiras-com-alunos-imigrantes>. Acesso em: 11 out. 2017.

SAMARA, Sthael. IMDH promove encontro para crianças imigrantes e refugiadas em Brasília. **Instituto Migrações e Direitos Humanos**. Publicado em: 13 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.migrante.org.br/index.php/migrantes2/392-imdh-promove-encontro-para-criancas-imigrantes-e-refugiadas-em-brasilia>>. Acesso em: 25 set 2017.

SC tem 50 mil imigrantes; ‘faltam políticas públicas de acolhimento’, diz pesquisadora da Udesc, **G1: Globo**. Publicado em: 05 ago. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/sc-tem-50-mil-imigrantes-faltam-politicas-publicas-de-acolhimento-diz-pesquisadora-da-udesc.ghtml>>. Acesso em: 25 set. 2017.

VELASCO, Clara; MANTOVANI, Flávia. Em 10 anos número de imigrantes aumenta 160% no Brasil diz PF. **G1: Globo**. São Paulo, jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>>. Acesso em: 23 maio 2017.

VICHESSI, Beatriz; PADIAL, Karina; HEIDRICH, Gustavo. O mundo em uma escola: A EMEF que se tornou referência no acolhimento de imigrantes. **Gestão Escolar**. Publicado em: abr. 2017. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1777/o-mundo-em-uma-escola>. Acesso em: 14 out. 2017.

## Relatórios e leis

BRASIL. Decreto nº 8660, de 29 de janeiro de 2016. Promulga a Convenção sobre a Eliminação da Exigência de Legalização de Documentos Públicos Estrangeiros, firmada pela República Federativa do Brasil, em Haia, em 5 de outubro de 1961. Brasília, DF, jan. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8660.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8660.htm)>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6729, de 12 de janeiro de 2009. Promulga o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados e Estudos de Nível Fundamental e Médio Não-Técnico entre os Estados Partes do Mercosul, Bolívia e Chile, assinado em Brasília, em 5 de dezembro de 2002. Brasília, DF, jan. 2009. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6729.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6729.htm)>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. **Lei de Migração**. Brasília, DF, mai. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm)>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, DF, ago. 1980. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815.htm)>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL, Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF, 22 jul 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm)>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SANTA CATARINA. Portaria nº 3030, de 14 de dezembro de 2016. Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino. **Portaria nº 3030**. P. 10-11. Disponível em:

<http://www.doe.sea.sc.gov.br/Portal/VisualizarArquivoJornal.aspx?cd=1565>. Acesso em: 22 set. 2017.

GAIRF. Grupo de Apoio ao Imigrante e Refugiado de Florianópolis e Região. **Novos Imigrantes e Refugiados na Região da Grande Florianópolis: Observações preliminares sobre suas experiências e demandas**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://imigrafloripa.files.wordpress.com/2015/08/relatc3b3rio-gairf-versao-publicar-ult.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

International Organization for Migration (IOM). **GMDAC migfacts: international migration**. 2017. Disponível em: <https://gmdac.iom.int/gmdac-migfacts-international-migration>. Acesso em: 11 out. 2017.

Institut international des Droits de l'Enfant. **Enfant Migrants**, 2014. Disponível em: <http://www.childsrights.org/documents/sensibilisation/themes-principaux/enfants-migrants.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. 2004. Disponível em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf). Acesso em: 20 out. 2017

\_\_\_\_\_. **Children and migration**. 2007. Disponível em: [https://gfmd.org/docs?search\\_api\\_views\\_fulltext=children](https://gfmd.org/docs?search_api_views_fulltext=children). Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Uprooted the growing crisis for refugee and migrant children**. New York, 2016. Disponível em: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/Uprooted-Desenraizadas\\_Relat%C3%B3rio\\_Global.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/Uprooted-Desenraizadas_Relat%C3%B3rio_Global.pdf). Acesso em: 20 out. 2017



## ANEXOS

ANEXO A – Portaria N/3030

### PORTARIA N/3030

Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e, tendo em vista o disposto na Constituição Federal de 1988; na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente; na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; no Decreto n. 8.660, de 29 de janeiro de 2016, que promulga a Convenção sobre a Eliminação da Exigência de Documentos Públicos Estrangeiros; na Lei Complementar nº 170, de 7 de agosto de 1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação; na Resolução CEE/SC nº 183, de 19 de novembro de 2013, que estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem no sistema estadual de educação; e na Resolução CEE/SC nº 052, de 12 de julho de 2016, que fixa normas para o reconhecimento da equivalência de estudos realizados no exterior, revalidação de diplomas e certificados, transferência e regularização da via escolar de alunos estrangeiros,

RESOLVE:

Art. 1º Fica assegurada, ao aluno estrangeiro, a matrícula escolar em qualquer ano/série da Educação Básica, em qualquer tempo, mediante a análise de sua documentação e/ou avaliação da escolarização anterior, conforme o caso.

Art. 2º Ao solicitarem matrícula às unidades escolares, os estudantes nascidos no exterior, cujos pais também sejam estrangeiros, devem apresentar o original e uma fotocópia do comprovante de permanência legal no país, expedido pelo Departamento de Polícia Federal. São válidos como prova de estada legal no Brasil:

I - a carteira de identidade para estrangeiro permanente ou temporário;

II - a carteira de identidade para estrangeiro natural de país limítrofe com o Brasil, válida somente para os municípios de fronteira;

III - o passaporte diplomático ou oficial, com o respectivo visto consular e carteira de identidade expedida pelo Ministério das Relações Exteriores;

IV - o protocolo do pedido da carteira de identidade junto ao Serviço de Imigração dos órgãos oficiais brasileiros.

Art. 3º Ao solicitarem matrícula às unidades escolares, os estudantes nascidos no exterior, cujo pai ou mãe, ou ambos, são de nacionalidade brasileira, deverão apresentar:

I - o original e uma fotocópia da Cédula de Identidade e da Certidão de Nascimento, quando maiores de 16 anos;

II - o original e uma fotocópia da Certidão de Nascimento, no caso de menores de 16 anos.

Art. 4º Juntamente com os documentos de identificação, o estudante estrangeiro, ao se transferir para a rede estadual de ensino, deve apresentar, no ato do pedido de matrícula, histórico escolar, boletim ou documento similar em que conste a identificação do

estabelecimento de ensino, os anos/séries cursadas, o aproveitamento relativo ao ano ou período letivo em cada componente curricular, e a carga horária de cada disciplina.

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

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

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

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

§5º A unidade escolar, após certificar que as fotocópias dos documentos pessoais e escolares procedem dos originais, deverá apor o visto: *„Confere com o original„*, datar e assinar, devolvendo os originais ao estudante ou aos seus responsáveis.

Art. 5º Quando o estudante estrangeiro encontrar-se na condição de refugiado, e não tiver condições de apresentar a documentação contida no artigo 4º e seus parágrafos, a unidade escolar deverá efetivar a matrícula mediante:

I - ato de classificação, por meio da avaliação dos conhecimentos anteriores, desde que o estudante tenha domínio da Língua Portuguesa, com o fim de posicioná-lo na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho;

II posicionamento por idade, destinado àqueles que não dominam a Língua Portuguesa, ficando a unidade escolar responsável por elaborar Plano Pedagógico para a aquisição dos conhecimentos básicos, principalmente do idioma nacional, necessários para o prosseguimento de estudos;

§1º O ato de classificação e/ou posicionamento, quando necessários, serão realizados em conformidade com os dispositivos da Resolução CEE/SC n. 183/2013;

§2º Nos casos em que não houver comprovação da escolaridade anterior, para efeitos de registro no Sistema de Gestão Educacional (SIGGESC), caberá inserir, no campo de observações do histórico escolar, o número da presente Portaria.

§3º Quando a transferência do estudante estrangeiro se efetivar depois de transcorridos mais de 25% do total da carga-horária letiva do calendário escolar brasileiro, o estudante deverá realizar adaptação dos conteúdos, a ser organizada pela respectiva unidade escolar.

§4º Quando houver a necessidade de adaptação de conteúdos curriculares, esta deve ocorrer no ano letivo em que foi efetivada a matrícula.

§5º Ao realizar os atos de classificação ou posicionamento por idade, a gestão escolar deverá lavrar ata, em livro próprio, arquivando uma cópia em pasta individual do estudante.

§6º O controle de frequência deve ser contabilizado apenas a partir da data de efetivação da matrícula.

§7º Para fins de promoção, a adaptação dos conteúdos poderá completar possíveis lacunas em termos de notas bimestrais ou trimestrais não obtidas em razão do processo de transferência escolar.

Art. 6º Cabe à unidade escolar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes estrangeiros, incluindo-os, quando possível,

nas atividades complementares e nos programas que ampliem as oportunidades de aprendizagem.

§1º As atividades de ensino-aprendizagem devem utilizar materiais didáticos adaptados ao nível de compreensão da Língua Portuguesa dos estudantes estrangeiros.

§2º É de responsabilidade da equipe gestora da unidade escolar acompanhar e supervisionar o atendimento ao estudante estrangeiro, favorecendo a permanência e o êxito nos estudos.

§3º É dever de todos os componentes curriculares contribuir com a aprendizagem do idioma nacional.

§4º O atendimento educacional oferecido aos estudantes estrangeiros deve ser livre de qualquer tipo de distinção, discriminação, preconceito ou negligência por parte de todos os profissionais da Rede Pública Estadual de Ensino.

Art.7º Compete às Gerências de Educação (GEREDs) e à Coordenadoria de Educação da Grande Florianópolis orientar e supervisionar as unidades escolares sob sua jurisdição, quanto ao atendimento educacional aos estudantes estrangeiros.

Art. 8º Os dispositivos dessa Portaria deverão fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Art. 9º Esta Portaria entre em vigor na data de sua publicação.