

Migrações contemporâneas e a escola pública:

relato-reflexão sobre os caminhos de uma pesquisa

Contemporary migrations and the public school:
report-reflection on the paths of a research

KELLY RUSSO

Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1756-1173>.
kellyrusso@gmail.com

LEILA MENDES

Doutora em Língua Portuguesa, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2511-1527>.
lcmendess@gmail.com

SANDRA MARCELINO

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-9243-2868>.
srsandraregina3@gmail.com

RESUMO: Este artigo procura desenvolver um relato-reflexão proveniente de diferentes atividades de pesquisa, de ensino e de extensão desenvolvidos ao longo dos últimos três anos, visando compreender o processo de inclusão de crianças e de famílias em situação de imigração na rede pública municipal de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. A experiência de pesquisa sobre migrações internacionais e escola pública exigiram um tratamento metodológico amplo e flexível, que articulou um estudo da literatura pertinente, de caráter reflexivo-analítico, com uma pesquisa de campo. Essa opção nos possibilitou importantes reflexões sobre o modo como nós, pesquisadores(as), também influímos nas tensões e limites existentes nas relações e no contexto estudado, assim como nos deparamos nos limites de categorias amplas e genéricas comumente utilizadas, como “imigrantes” ou “refugiados” por exemplo, haja vista as especificidades históricas, linguísticas e culturais de cada grupo humano, que não pode ser definido a partir de perspectivas essencialistas ou folclorizantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica; metodologia; migrações; refúgio.

ABSTRACT: This article seeks to develop a report-reflection from different research, teaching and extension activities developed over the past three years, aiming to understand the process of inclusion of children and families in situations of immigration in the municipal public network of Duque de Caxias, in the Baixada Fluminense. The research experience on international migrations and public schools demanded a broad and flexible methodological treatment, which combined a reflective-analytical study of the relevant literature with field research. This option allowed us important reflections on how we, researchers, also influenced the tensions and limits existing in the relationships and the context studied, as well as faced us to the limits of broad and generic categories commonly used, such as “immigrants” or “Refugees” for example, given the historical, linguistic and cultural specificities of each human group that cannot be defined from essentialist or folkloric perspectives.

KEYWORDS: Basic education; methodology; migrations; refuge.

De todas as mudanças de linguagem que o viajante deve enfrentar em terras longínquas, nenhuma se compara à que o espera na cidade de Ipásia, porque a mudança não concerne às palavras, mas às coisas.

I. Calvino

Introdução

Este artigo procura desenvolver um relato-reflexão proveniente de diferentes atividades de pesquisa, de ensino e de extensão desenvolvidas ao longo dos últimos anos, ao procurar compreender e acompanhar o processo de inclusão de crianças e de famílias em situação de imigração em uma escola pública do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Essa pesquisa se origina no campo da educação, mas como sinaliza Sayad (1998), os estudos migratórios exigem um enfoque amplo e multidisciplinar, ao procurar compreender o fenômeno das migrações internacionais contemporâneas globalmente e suas dinâmicas nos territórios locais.

A Baixada Fluminense, em especial os municípios de Nova Iguaçu e de Duque de Caxias, entraram de forma mais evidente no mapa dos fluxos migratórios internacionais nos últimos anos, em um fenômeno conhecido como migrações Sul-Sul. Utilizamos esse termo tendo como base um conjunto de estudos que aponta como as restrições impostas para a entrada e permanência de migrantes internacionais nos países do Norte Global, criaram novos fluxos migratórios, reconfigurando tendências e criando deslocamentos de grandes massas populacionais em direção aos países da América Latina. Nesse sentido, países como Brasil, Argentina ou Colômbia, não necessariamente são destino dessas migrações, mas são uma rota de passagem em uma longa e perigosa viagem que visa a chegada em países da América do Norte (BAENINGER *and all*, 2018; PARRADO, E. 2015; CRESPO CUAREMA, J.; MOSER, M.; RAGGL, A. 2013; NOVICK, S. 2012).

De fato, em 2016, profissionais da educação e da saúde do município de Duque de Caxias, procuraram nosso núcleo de pesquisa para solicitar apoio para um melhor acolhimento de cerca de 80 famílias oriundas da República Democrática do Congo, não falantes de português. A partir desse momento, sentimo-nos convocadas a desenvolver pesquisas e projetos de extensão voltados para:

a) compreender o fenômeno das migrações internacionais contemporâneas e suas dinâmicas no território da Baixada Fluminense; b) criar maior visibilidade sobre a questão das migrações internacionais na região; e, como somos uma unidade da UERJ totalmente voltada para o campo da educação, c) procurar incluir, tanto na formação inicial e continuada de professores(as), quanto fortalecer o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o acolhimento dessas populações na região da Baixada Fluminense. Nessa caminhada, foram vários os desafios encontrados.

O primeiro deles foi a escassez de estudos sobre crianças em situação de imigração/refúgio e seu acolhimento na rede pública brasileira, principalmente no contexto metropolitano fluminense. Em setembro de 2019, por exemplo, fizemos uma revisão de literatura sobre o tema nas principais plataformas acadêmicas utilizadas no país: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A partir dessa busca, foram encontrados apenas 12 trabalhos na área da educação.

Outra dificuldade foi a falta de informações por parte dos órgãos municipais ou estadual, sobre a população em situação de imigração no estado do Rio de Janeiro, em especial a ausência de dados sobre estudantes imigrantes matriculados em escolas públicas ou privadas do estado. Nossa experiência tem confirmado o que pesquisadores(as) anteriores já indicaram: o registro escolar dessas crianças ocorre, muitas das vezes, de forma pouco precisa, devido à falta de documentação das famílias, ou pelo fato de as secretarias de educação não disporem de procedimentos específicos que identifiquem as crianças em situação de imigração em suas redes. No município de Duque de Caxias, por exemplo, percebemos que estudantes em situação de imigração podiam ser classificados como “Atendimento Especializado (AE)”, o que sugere que, dependendo da rede escolar, essas crianças são contabilizadas junto às brasileiras como “alunos(as) com deficiência”, nos censos de educação. Fato que parece também ocorrer em outras redes do estado (ANDRÉ, 2016; PETRUS et al, 2016; RUSSO; MENDES; BARROS, 2020).

Terceiro desafio foi localizar e construir uma relação de confiança com as famílias em situação de imigração e/ou refúgio na região da Baixada Fluminense. Tanto pela ausência de órgãos estaduais ou municipais especialmente voltados para o cadastramento e/ou

atendimento a essas populações, quanto pelo fato de grande parte dessa população se encontrar em uma situação migratória irregular, devido ao longo período de espera para regularizar seu *status* de refúgio. No entanto, entendíamos que contactar as famílias e conhecer suas perspectivas sobre como tem sido sua relação com a escola pública poderia facilitar a compreensão desse fenômeno, além de fortalecer a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esse acolhimento.

No Rio de Janeiro, o principal organismo responsável pelo acolhimento das famílias em situação de imigração é a Caritas, gerida pela Arquidiocese do Rio de Janeiro, sediada na capital do estado. Localmente, na Baixada Fluminense, existe apenas uma instituição que a Caritas apoia, o Centro Comunitário São Francisco de Assis (ASPAS), em Duque de Caxias. Esta organização católica realiza encontros periódicos com essas famílias, prestando serviços básicos de assistência social. Dessa forma, percebemos que desenvolver pesquisas sobre o tema das crianças e famílias em situação de imigração exige tecer redes e parcerias em um contexto onde o tema não possui visibilidade.

Como bem analisa André (2016, p. 56), esses estudantes e suas famílias “acabam sofrendo um processo de invisibilidade social e administrativa, no sentido de não figurarem nos registros escolares de forma estruturada e acessível”, o que dificulta o desenvolvimento de pesquisas, assim como de políticas voltadas para o suporte material, psicológico e pedagógico que essas famílias necessitam, para serem melhor acolhidas nas escolas. Por outro lado, são raros os cursos de formação inicial ou continuada de professores(as) ou de gestores escolares que abordem o tema das migrações internacionais na escola pública, apesar do número crescente dessa população nas escolas.

O método é vivo

Desde as primeiras atividades desenvolvidas, vimos que a natureza das questões que pretendíamos aprofundar e sua abrangência exigiam um tratamento metodológico amplo e flexível, que articulasse um estudo na perspectiva da análise da literatura pertinente, de caráter reflexivo-analítico, com uma pesquisa de campo. Segundo Gatti (2002: 63-64),

A pesquisa é um cerco de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas (...) tudo isso se agiliza não só pela cognição, mas pela imaginação investigativa e pela intuição. Poderíamos falar de uma imaginação cognitiva. (...) O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode virar uma “camisa de força”. (...) Por isso precisa ser apropriado pelo pesquisador que, pelas suas mediações cria alternativas, novas saídas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão. O método é vivo.

Partindo desta perspectiva, interessava-nos penetrar na teia de relações dos diferentes sujeitos envolvidos na integração de crianças em situação de imigração e refúgio na escola pública da Baixada Fluminense. Nessa caminhada, e a partir do diálogo com diferentes agentes envolvidos nesse processo, optamos pela realização de um estudo de caso em uma escola pública municipal que recebe o maior número de crianças imigrantes no município de Duque de Caxias. Essa escola é localizada no bairro de Gramacho. Nela, desenvolvemos dois instrumentos de coleta de dados: entrevistas com profissionais de educação e oficinas pedagógicas com crianças em situação de imigração e refúgio, como abordaremos a seguir.

Importante esclarecer que nosso trabalho se baseia na perspectiva crítica de educação intercultural, conceito com o qual temos trabalhado ao longo dos últimos anos, refletindo sobre práticas sociais e educacionais relacionadas ao reconhecimento de diferenças no campo educativo. Importante salientar que a educação intercultural crítica não visa a celebração de identidades, mas propõe a discussão sobre o processo de produção e de hierarquização de determinados marcadores sociais, étnicos, de gênero, entre outros.

Compreendemos a perspectiva intercultural crítica no campo das disputas políticas e ideológicas, visto que espaços sociais nunca são “neutros”: estão permeados por tensões relacionadas às desigualdades de poder entre os diferentes grupos. Nesse sentido, afirmamos que a fronteira entre “nós/outros”, “nativos/estrangeiros” é sempre

uma construção social. Ser negro, branco, homo ou heterossexual, não são condições naturais ou essencializadas, mas construções históricas e culturais produzidas em meio às relações sociais e de poder. Portanto, além do simples reconhecimento e tolerância, a perspectiva intercultural crítica exige discutir estruturas de poder e desigualdade que atravessam nossa sociedade e também o cotidiano e a organização escolares (CANDAU; RUSSO, 2010; CANDAU, 2000).

Entrevistas: conhecendo a perspectiva dos(as) profissionais da educação

Ao iniciarmos a pesquisa sobre o processo de inclusão de crianças e de famílias em situação de imigração na escola pública do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, um dos primeiros passos dados foi a aproximação informal com os profissionais da escola, com a Secretaria Municipal de Educação e com os CRAS. Considerávamos importante compreender o campo, entendendo como sujeitos da pesquisa não somente os imigrantes/refugiados, mas também as pessoas que tinham contato frequente com essa população. Os relatos das funcionárias dos CRAS denunciavam que essas crianças e suas famílias eram vítimas de xenofobia, racismo e preconceito. Precisávamos confirmar esses relatos com a pesquisa e entender como e porque isso acontecia.

Após essas aproximações com o campo e da identificação da instituição escolar que recebia o maior número de crianças em situação de refúgio, o primeiro passo da pesquisa foi a realização da entrevista com os profissionais da educação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores/as do Ensino Fundamental I da escola em que as crianças em situação de refúgio estão matriculadas, sendo duas gestoras atuantes na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e uma delas a atual diretora da escola pesquisada. As demais professoras tiveram estudantes em situação de imigração e/ou de refúgio em suas turmas nos últimos anos. As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos (cinco realizadas entre março e abril de 2018 e cinco realizadas em maio de 2019), na própria escola, durante horário vago dos/as professores/as, com duração de cerca de 40 minutos cada. As entrevistas foram

gravadas e depois transcritas de forma a serem analisadas a partir do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

Sobre o perfil dos/as professores/as entrevistados/as: nove são mulheres, três se identificaram como pardos/as, dois como brancos/as, quatro como negros/as e um não forneceu essa informação. Todos têm mais de 35 anos de idade e mais da metade dos/as entrevistados/as vive em municípios da Baixada Fluminense, região onde se localiza a escola citada. Todos/as têm mais de 12 anos de experiência na educação básica, trabalham há no mínimo cinco anos na escola pesquisada e todos/as tiveram experiências com estudantes em situação de imigração ou refúgio em suas turmas. Sobre a formação, três fizeram curso de formação de professores (Escola Normal) e todos/as possuem diplomas de ensino superior. Seis possuem também cursos de pós-graduação: duas tem especialização em gestão e supervisão escolar, uma em psicomotricidade, uma em neurociências, uma cursando Mestrado e uma com Mestrado em Relações Étnico-Raciais. Esses dados demonstram o bom nível de formação inicial dos/as participantes e complementam a longa trajetória no campo da educação.

O roteiro de entrevista foi definido a partir de seis eixos temáticos, inicialmente abordando questões sobre diversidade, diferenças no cotidiano escolar, sem mencionar diretamente o contexto das crianças ou famílias em situação de imigração e/ou refúgio na escola. Interessante notar que, no momento inicial, a maior parte dos/as entrevistados/as, sentiu dificuldade em falar sobre a diversidade de suas turmas: para quase a totalidade dos/as professores/as, a condição de extrema pobreza de todas as crianças desta escola era a característica mais forte. Apenas um/a professor/a ao falar sobre a diversidade de sua turma e citou, de modo espontâneo, a existência de estudantes estrangeiros, todos os demais mencionavam a igualdade na pobreza.

Nesse ponto é preciso situar o contexto da escola, pois a região da Baixada Fluminense e Duque de Caxias, em particular, apresentam índices de qualidade de vida muito piores do que muitas favelas nas zonas sul e norte da cidade do Rio de Janeiro, principalmente em termos de emprego, condições de moradia, acesso a serviços de saúde e pelos altos índices de violência e taxas de homicídio. De acordo com dados levantados pela equipe escolar (PPP, 2018), a

maior parte das famílias que frequentam a escola vivem na comunidade e é comum o desemprego ou o subemprego, e o beneficiamento dos programas sociais federais, como o Bolsa Família. Há falta de saneamento básico e cada vez mais constantes, o confronto de grupos armados que disputam o território.

Em outras investigações realizadas na Argentina, Brasil e Chile, identificaram-se elementos semelhantes relacionados à expressão da desigualdade presente nos territórios de acolhimento das famílias em situação de imigração. No estudo de Domenech (2014), por exemplo, realizado em uma escola primária de um bairro da periferia urbana da capital Córdoba (Argentina), o autor faz referência ao fato que as populações em situação de imigração estão concentradas em escolas consideradas “às margens do Estado”, para dar conta das características escolas que estão marginalizadas espacial e socialmente do apoio social. Em outro estudo, Martha Garcia (2014) identifica fenômeno semelhante ao notar a vulnerabilidade e fragilidade de uma escola no estado de Puebla (México), que conta com a presença de um grande número de estudantes migrantes. A autora usa a metáfora «escola de papel», para representar esse contexto.

Nesse sentido, é preciso também reconhecer a existência de um grave problema social que afeta não só a integração das famílias que chegam ao país, como a dignidade de todas as famílias dessa região. Todos/as os/as professores/as se mostraram preocupados/as com o contexto de extrema pobreza que afeta toda a comunidade escolar e muitas delas citaram o sentimento de frustração que encontram nos limites de suas ações. É realmente alarmante quando o Estado se atém a desenvolver ações pontuais e limitadas no combate à desigualdade em um município como o de Duque de Caxias, que historicamente esteve entre os municípios de maior arrecadação do país e ainda hoje ocupa o segundo lugar no ranking de arrecadação do Estado, perdendo somente para a capital (CAMAZ, 2015).

Durante as entrevistas com professores(as), as menções sobre as crianças em situação de imigração e/ou refúgio surgiram apenas quando perguntamos diretamente sobre a existência de crianças estrangeiras. Ao falar sobre elas, a principal característica citada não foi sobre a diferença de nacionalidade ou língua, mas seus comportamentos em sala de aula. É interessante perceber que quase a totalidade de entrevistados/as ressaltou de forma extremamente posi-

tiva esses/as estudantes, que destacam a “excelente aprendizagem” das crianças congoleesas, caracterizadas como “muito focadas” ou “muito inteligentes”, chegando até a serem vistas como um exemplo positivo para as brasileiras: “são crianças muito ativas, muito inteligentes, muito interessadas e que contagiaram a minha turma” (Professora 2, comunicação pessoal, 2018). Também são vistas como: mais dedicadas e interessadas pela escola e duas dessas professoras apontaram como razão para essa diferença no comportamento, o perfil familiar das crianças congoleesas. Algumas citaram a família congoleesa como possivelmente mais rigorosa, exigindo maior disciplina das crianças na sala de aula. Também destacaram o que consideraram como uma “rápida adaptação dessas crianças a rotina da sala de aula”.

Como sinaliza Brandão (2000, p. 178), entrevista é trabalho e, sendo assim, “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado”. Com base nas respostas dos/as professores/as, chamou-nos atenção o fato de que, quando questionados/as sobre como viam o processo de integração destas crianças, todos/as os/as professores/as afirmaram de imediato que esse processo tem sido “muito bom”, “ótimo” ou “excelente”. Apenas quando questionadas sobre a relação das crianças congoleesas/imigrantes com seus colegas brasileiros, a conversa tomava outra direção: os/as professores/as mostravam-se incomodados com os inúmeros casos de preconceito e de racismo vivenciados por essas mesmas crianças.

Através das entrevistas com as professoras, percebemos que no caso das crianças congoleesas, que não possuem o português como primeira língua, não foi a diferença linguística o maior obstáculo para o processo de inclusão na rotina escolar. Outro entrave se mostra mais resistente e durador: a mentalidade colonial que brasileiros(as) parecem ter em suas representações sobre o continente africano e o racismo estrutural, que ainda persiste em nossa sociedade assim como em nossas escolas (MUNANGA, 2005; MARCELINO, 2019).

No caso das famílias de origem africana em Duque de Caxias, a partir das falas dos/as professores/as entrevistados/as, podemos verificar que, mesmo em uma sociedade onde a maior parte da população poderia ser vista como negra e pobre, o pensamento colo-

nial se estabelece, ressaltando e hierarquizando diferenças. Nesse sentido, a aproximação aos estudos sobre relações étnico-raciais e interseccionais foi outro movimento necessário na pesquisa, assim como refletir a partir do conceito de colonialidade.

Como lembram Grosfoguel, Oso e Christou, “os migrantes não chegam em um espaço vazio ou neutro, mas em espaços metropolitanos já ‘poluídos’ por relações de poder raciais com uma longa história colonial” (2018, p. 07, tradução das autoras). Grosfoguel, Oso e Christou (2018) ao afirmarem que a maior compreensão do fenômeno da migração requer a distinção entre as diversas experiências de migração e de discriminação que os diferentes grupos humanos vivenciam nas metrópoles, determinadas não somente pelo fato de serem estrangeiros, mas também devido ao país específico de origem, à raça, ao gênero, ao perfil sexual ou a outras categorias que tornam o desafio da integração ainda mais complexo.

Outro conceito importante foi o de “colonialidade”, a partir das reflexões desenvolvidas por Quijano (2009) no debate sobre colonialidade, procurando analisar a forma como a permanência de estruturas globais e nacionais, que mantêm hierarquias estabelecidas por ideologias coloniais e eurocêntricas, ajudaram-nos a compreender melhor o contexto no qual essas famílias e crianças estão inseridas. Como bem lembra o autor, o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade, e no contexto brasileiro e de nossa pesquisa em particular, foi necessário uma abertura de toda a equipe de pesquisa para identificar como a construção histórica de uma hierarquização racial/étnica e geopolítica, sobre a população negra e imaginários sobre o continente africano, “opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal”, e também se reflete no campo educativo (QUIJANO, 2009, p. 85).

Assim, chegamos no conceito da interseccionalidade, que também nos ajuda a identificar e discutir a situação específica de crianças africanas em situação de imigração no Rio de Janeiro, pois são negras, africanas, estrangeiras, que falam outras línguas e que vivem em áreas periféricas. A partir das importantes reflexões desenvolvidas por Crenshaw (1991), procuramos identificar e discutir como as diferentes categorias sociais, principalmente aquelas voltadas para classificar populações de origens minoritárias, se sobrepõem e se

reforçam, gerando especificidades que não podem ser entendidas de forma independente. Essa preocupação se acentua ainda mais, na tentativa de compreender fenômenos tão complexos quanto os relacionados aos estudos migratórios.

Na perspectiva interseccional, classe, gênero, raça, status migratório, entre outras categorias, são, portanto, entendidas como interdependentes e construídas em contextos sócio-históricos concretos, entremeados por relações de poder. Nesse sentido, uma perspectiva interseccional tende a ajudar a localização dos conflitos e pode melhor preparar os/as profissionais das escolas e de outros serviços públicos diretamente envolvidos no processo de integração dessas crianças e famílias, uma melhor compreensão dos contextos de imigração. Essa perspectiva nos desafia a examinar o modo como as diferentes categorias – raça, classe, status migratório, gênero etc. – se articulam, potencializando alguns, minimizando outros, dependendo do contexto analisado. Durante a pesquisa, vimos que seria muito simplista compreendê-las como marcadores que se adicionam, elas se articulam e às vezes se sobrepõem ou reforçam algumas e não outras categorias: apesar de casos de racismo existirem cotidianamente na escola, foi a presença de crianças imigrantes negras que sensibilizou a equipe escolar para o problema de forma mais evidente.

Eles sofrem primeiro por serem estrangeiros [...]. Por mais que a escola tenha a maioria dela formada por crianças negras, existe preconceito. Eles olham para o outro que tem a pele mais escura que a deles. Eles acham que é 'pra mexer ou chamar o outro disso ou daquilo e tal. Eu ouvi relatos de mães que disseram que eles descobriram o que era racismo aqui na escola porque de onde eles vieram todos eram negros. Aqui eles descobriram o significado dessa palavra racismo. (Professor/a 3, comunicação pessoal, 2018).

A minha aluna [imigrante] sofreu racismo por parte das crianças. [...] Vi que ela estava sozinha e perguntei o que estava acontecendo. Ela começou a chorar e disse que queria voltar para o seu país. [...]. Fiquei decepcionada com a turma. Chorei e chamei a atenção deles, explicando o porquê de ela estar em nosso país. Alguns alunos também choraram pedindo des-

culpas. Foi uma experiência dolorosa. Eu achava que a minha turma estava me acompanhando, mas estavam reproduzindo opressões. (Professor/a 5, comunicação pessoal, 2019).

A presença dessas crianças em situação de imigração e de refúgio na escola parece promover pequenas mudanças neste espaço: seja pelos temas que despertam no cotidiano escolar, seja pela forma como se comportam, termina por impactar o currículo escolar. Ao analisarmos os depoimentos da direção da escola e dos/as professores/as entrevistados/as, verificamos que boa parte da comunidade escolar parece ter sido sensibilizada pela presença desses/as estudantes, procurando criar mais espaços para envolver as famílias brasileiras e imigrantes no debate sobre as situações de preconceito e de discriminação existentes na escola. Em outros depoimentos vemos como o olhar preconceituoso em relação ao continente africano também sensibilizou a equipe escolar, que passa a trazer esse debate para o seu currículo, colocando em questão suas imagens sobre a África e suas representações sobre a diversidade deste continente.

Importante esclarecer que consideramos o currículo escolar como uma construção e seleção de conhecimentos e práticas que são produzidos em contextos históricos e políticos concretos e, portanto, alvo de disputas e negociações acerca do que se institui como conhecimento legítimo, verdade, poder e identidade. De forma explícita ou oculta, o currículo escolar representa um conjunto de práticas que propicia a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, contribuindo intensamente para a construção de identidades sociais e culturais (APPLE, 2009; SILVA, 1999a, 1999b).

Nesse sentido, acreditamos que a presença das crianças em situação de imigração sensibilizou de tal modo a equipe escolar, que terminou por impactar o currículo, contribuindo para a concretização de projetos pedagógicos que abordassem o tema das relações étnico-raciais e da imigração, envolvendo profissionais da educação, estudantes e famílias nesse desafio que permanece recorrente não só para as crianças estrangeiras, como também para as brasileiras se ele for minimizado ou silenciado. Lembramos então de Candau e Moreira (2003):

O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (...) Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160, 161)

Conhecendo a perspectiva dos(as) crianças: oficinas pedagógicas

Para conhecer a perspectiva das crianças sobre como tem sido vivenciado o processo de integração na escola, optamos pelo recurso das oficinas pedagógicas em lugar de entrevistas individuais, pois, concordamos com Duarte (2004, p. 215) que em uma pesquisa qualitativa nem sempre as entrevistas são adequadas, visto que “há circunstâncias em que elas simplesmente não funcionam ou sequer podem ser realizadas”.

Devido ao fato de nossos interlocutores serem crianças, acreditamos que a entrevista não seria a melhor opção, visto que nesta faixa etária o vocabulário tende a ser substancializado, a timidez e a organização do raciocínio diante desse lugar de “entrevistado” dificulta o aprofundamento das reflexões comprometendo, assim, a qualidade e a riqueza das informações.

As oficinas pedagógicas têm por objetivo apreender o conhecimento a partir do conjunto de acontecimentos vivenciais no dia-a-dia, onde a relação teoria-prática constitui o fundamento do processo pedagógico. Assim, o conceito de oficinas aplicado à educação, refere-se ao lugar onde se aprende fazendo junto com os outros. Possui um caráter de interação e troca de saberes, estas ocorrem através de dinâmicas, atividades coletivas e individuais que proporcionam ao educando expor seus conhecimentos sobre a temática em questão e assimilar novos conhecimentos acrescidos pelos educadores. Destacamos, ainda, que as oficinas pedagógicas têm como base duas características fundamentais: a construção do trabalho e saber coletivo e o processo de ensino-aprendizagem integrando assim a teoria e a prática simultaneamente. Para a nossa pesquisa mais especificamente, serão dispositivos que irão favorecer a identificação sobre como os alunos articulam diferentes saberes, experiências e percepções sobre o tema que pretendemos nos aprofundar (MOITA; ANDRADE, 2006).

Ressaltamos que a técnica da oficina proporciona um espaço colaborativo e descontraído que favorece as crianças expressarem suas percepções, compreensões e linguagens próprias de forma lúdica e interativa. É oportuno ressaltar que as oficinas foram realizadas na própria escola, no contra turno escolar, e envolveram crianças brasileiras e estrangeiras de diferentes turmas do Ensino Fundamental I, com idades entre 07 e 12 anos.

Entre os meses de abril e dezembro de 2019, foram realizadas 18 oficinas pedagógicas, cada uma com três horas de duração, envolvendo a participação de 13 crianças matriculadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com faixas etárias entre sete e doze anos de idade, sendo sete congolesas, uma angolana e cinco brasileiras. Essas oficinas aconteceram no contraturno escolar, no auditório da própria escola municipal, e as crianças participantes foram indicadas pela coordenação da escola, de acordo com a disponibilidade de horário e interesse das famílias em participarem da pesquisa. Cada oficina abordou um tema central inter cruzado com o debate da imigração e os processos de escolarização vivenciado pelas crianças.

Durante as oficinas pedagógicas, foram desenvolvidas diferentes dinâmicas e atividades lúdicas com o objetivo de criar uma relação de confiança entre os(as) participantes e propiciar espaços de

trocas e de constante interação entre eles(as). De fato, durante os encontros podemos observar que essa boa interação entre o grupo possibilitou a construção de um ambiente onde a maior parte das crianças pode se sentir segura para falar sobre suas experiências e compartilhar opiniões.

Ao longo do trabalho das oficinas pedagógicas, fomos desafiados a escapar de essencialismos: aprendemos a evitar os termos imigrante, refugiado ou estrangeiro. É necessário considerar a transitoriedade da situação “imigrante” (qualquer pessoa pode vivenciar a experiência de ser estrangeiro ou imigrante), assim como as particularidades, especificidades e diferenças em cada um dos coletivos aqui estudados. Para Sayad (1998), entre os elementos que constituem a condição de imigrante estão a provisoriedade, o sentir-se estrangeiro e o convívio com um permanente desejo de retorno.

Por um lado, trata-se de população procedente da República Democrática do Congo, onde as marcas de distinção nacionais coexistem com marcas de distinção étnicas. Além disso, igualmente importante é considerar que ao falar de crianças ou famílias “imigrantes” ou “refugiadas”, corremos o risco de silenciar a imensa heterogeneidade de histórias, experiências e travessias singulares de cada uma dessas pessoas e famílias.

Durante as atividades realizadas com as crianças, conhecemos um pouco sobre a multiplicidade de vivências e de histórias que cada uma representava: não existe uma massa homogênea de “crianças imigrantes”, mas um grupo constituído de diferentes sujeitos, com experiências de vida, valores, culturas e línguas variadas. No conjunto de crianças envolvidas na pesquisa, por exemplo, representavam não só diferenças nacionais (brasileiras, congolosas e angolanas); como também especificidades étnicas e linguísticas existentes dentro de um mesmo país.

Entre as famílias oriundas da República Democrática do Congo, por exemplo, descobrimos a existência de grupos étnico-linguísticos distintos: algumas se reconhecem como Bakongo (provenientes das províncias de Bascongo, Kinshasa e Bandundu) e outras como Swahili (províncias Nord-Kivu e Sud-Kivu) (ALMEIDA, 2017; PETRUS et al, 2016). Pertencer a uma identidade étnico-cultural específica, significa reconhecer a existência de valores, culturas e línguas distintas e, entre as famílias congolosas, embora o francês seja a língua

oficial do país, nossa aproximação com essas famílias nos mostrou que nem todas falam ou compreendem bem o francês, característica mais restrita a(os) mais escolarizados(as).

Durante as oficinas observamos que, em diferentes momentos, eram as crianças congolenses e angolana que exerciam um papel de maior liderança, pois, diferentes das demais, pareciam apresentar maior facilidade para expressar as ideias. Somado ao poder de comunicação, as crianças congolenses tinham como diferencial o idioma da sua língua nativa, o Lingala, e o fato de conhecerem palavras em francês, língua ensinada nas escolas da RDC e que hoje empresta muitas palavras ao Lingala e, ainda conhecerem algumas palavras em inglês. Essa capacidade de expressão linguística e o fato de terem um saber que não pertencia a todos, era usado como ferramenta e estratégia de enfrentamento frente ao preconceito, ao racismo e a “zoação” que vivenciavam por serem “mais negras” e imigrantes.

Sobre o fato das crianças congolenses falarem mais de uma língua, vale salientar que há estudos que mostram que crianças que falam mais de uma língua têm a cognição mais desenvolvida. No entanto, pesquisadores argumentam que para além de saber mais de uma língua, o importante é a criança participar de dois universos culturais distintos, pois cada cultura tem palavras próprias para exprimir determinada realidade ou conceito. Desse modo, o contexto territorial, o pertencimento e a recriação de laços comunitários dentro e fora da escola são também aspectos que atravessam as suas histórias. Essa diversidade de situações mostrou os diferentes núcleos e laços trabalhados ao longo dessa pesquisa e que contribuíram de modo significativo, para nossa formação e trajetória acadêmica e também para inserir esse debate de modo mais consistente na formação inicial e continuada de professores.

Reflexões finais: sobre fazer pesquisa e impactos nos espaços investigados

A experiência de pesquisa sobre migrações internacionais e escola pública nos possibilitou importantes reflexões, inclusive metodológicas: as entrevistas com profissionais da educação e as narrativas das crianças advindas de experiências cotidianas e escolares nos ajudaram a refletir sobre o modo como nós, pesquisadores, tam-

bém fazemos parte das tensões e limites existentes nas relações e no contexto estudado.

Como sinalizamos anteriormente, na Escola Municipal Gramacho o desafio de acolher um número significativo de crianças em situação de imigração e/ou refúgio, sensibilizou a coordenação escolar e boa parte da equipe de professores que, ao perceberem que essas crianças estavam sendo hostilizadas, decidiram desenvolver atividades culturais e educativas para abordar o tema com toda a equipe escolar. Além disso, a escola passou a ter pesquisadores de diferentes instituições desenvolvendo estudos sobre o tema. Dessa forma as crianças congoleesas foram percebendo que sua presença despertava interesse e tinham dificuldade para compreender por quais razões, inclusive perguntando-nos diretamente por que elas nos interessavam, embora desde o início esclarecêssemos nossos objetivos acadêmicos. Todo esse contexto contribuiu para a consciência do protagonismo que essas crianças assumiram na escola.

Ao longo dos três anos de desenvolvimento de nossa pesquisa, tivemos informações sobre a atenção especial que as crianças e famílias em situação de imigração recebiam de diversas instituições, organizações e universidades. Com efeito, essas crianças tinham oportunidades diferenciadas na escola, como por exemplo, passeios em museus, oficinas, eventos diversos, doações de cestas básicas para suas famílias. Atividades que as demais famílias ou crianças dessa escola não eram convidadas a participar. Tal fato foi sentido pelas crianças brasileiras que demonstravam desconforto com o que viam como “privilégios” recebidos pelas crianças africanas. Além disso, as crianças em situação de refúgio atendiam à expectativa da escola em relação ao “modelo” de aluno tanto no quesito comportamento quanto no quesito desempenho. Essas crianças são frequentemente descritas como mais inteligentes pelas professoras e frequentemente, segundo as próprias crianças congoleesas, recebiam “presentes” das professoras como lápis, borrachas, doces e outros objetos por “fazerem todas as atividades, não brigarem, não xingarem ou desrespeitarem as pessoas mais velhas” (Diário de Campo, 07/06/2019).

Compreendemos que uma pesquisa que pretenda investigar um campo amplo com sujeitos diversos precisa estar atenta as especificidades de cada contexto. Além disso, os sujeitos não podem ser tratados superficialmente, a partir de perspectivas essencialistas ou

folclóricas que objetivem afirmar apenas uma identidade ética, linguística, cultural. Foi necessário trilharmos um longo caminho para estabelecer parceria e uma relação de confiança não somente com as famílias em situação de refúgio, como também com famílias brasileiras e profissionais da educação da escola onde foi desenvolvido o estudo. Nesse sentido, foi igualmente importante contarmos com a valiosa colaboração de uma mulher congoleza que atuou como bolsista do projeto, assim também, como uma grande parceira, contribuindo no desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa, principalmente durante a elaboração das oficinas e na intermediação da relação com as famílias congolezas e angolana participantes.

Diferentes infâncias habitam as escolas públicas, entre elas, as crianças em situação de imigração e/ou refúgio. O debate sobre suas diversas situações formativas, suas continuidades e descontinuidades com a experiência escolar, contribuem para a ampliação do contexto e das reflexões do campo educativo, visto que a afirmação das diferenças em um país tão desigual como o Brasil supõe o desenvolvimento de concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos (e não a sua negação), “na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais” (FLEURI, 2005, p. 23). Até porque, como sinalizou Calvino na passagem com que abrimos esse texto, de todas as mudanças que as crianças e famílias em situação de imigração devem enfrentar em terras longínquas, a diferença “das palavras” é apenas uma delas.

NOTAS

¹ Segundo o censo demográfico (IBGE, 2010), mais de dois mil estrangeiros em situação de imigração moram em Duque de Caxias e cerca de três mil vivem em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense.

² Adotamos os termos Norte e Sul global reforçando a tendência dos estudos pós-coloniais e decoloniais, para reforçar a situação de desigualdade entre os países e visando valorizar os conhecimentos, experiências, práticas, saberes e contextos próprios dos povos do Sul (SANTOS e MENESES, 2010).

³ Informação fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, comunicação pessoal, 2017.

⁴ Uma monografia da área de final de curso de graduação, duas dissertações e nove artigos.

⁵ Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio, financiado pela Agência da ONU Para Refugiados – ACNUR. Interessante destacar que este programa surge no período da Ditadura Militar (1976) e em um outro contexto de migrações Sul-Sul: tinha como objetivo acolher pessoas que fugiam da perseguição política exercida pelos regimes militares em países vizinhos, como Argentina, Chile e Uruguai. Como o Brasil também estava sob governo militar, não existia um órgão público voltado para esse atendimento e o Rio de Janeiro servia apenas como rota para que os(as) refugiados(as) chegassem aos países europeus (CARITAS, informações no site da instituição).

⁶ O Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (Nepo), da UNICAMP, baseado no Censo Escolar (INEP), verifica um crescimento de mais de 300% no número de estudantes estrangeiros (as) matriculados (as) em escolas públicas e privadas no país. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acessado em 24 de fevereiro de 2021.

⁷ O conceito de diferença, aqui considerado, com base em Bhabha (1998), não se confunde com o de diversidade, termo comumente utilizado para se referir à pluralidade de identidades como uma condição da existência humana.

⁸ As identidades são aqui definidas como construções históricas, múltiplas, mutáveis e contraditórias, ao contrário da concepção iluminista de sujeito como um ser único, universal e essencializado (Hall, 2000).

⁹ Projeto Político Pedagógico (2019), Escola Municipal RB, Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Os nomes dos professores foram substituídos para preservar suas identidades.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes. **Educação para refugiados congolezes em Duque de Caxias/RJ: a (in)devida inclusão**. 2017. 60f. Monografia (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ANDRÉ, Bianka Pires. Gente nova no pedaço: entre os desafios da integração e adaptação escolar de alunos estrangeiros. In: PÓVOA NETO, H.; SANTOS, M. de O.; PETRUS, R. (org.). **Migrações: Rumos, Tendências e Desafios**. Rio de Janeiro: Polo Books, 2016.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-91.

BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado (org). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018 (2ª edição).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BHABHA, K. **O local da cultura**. Belo horizonte, Ed. UFMG: 1998.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G.e ZAGO, N.(orgs) **Família & Escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMAZ, Fernando Ribeiro. Duque de Caxias-Rio de Janeiro: contradições entre crescimento econômico e desenvolvimento social. **Espaço e Economia**, n. 7, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2061>. Acesso em: 1 maio 2019.

CANAU, Vera, RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 10, p.151 - 169, 2010.

CANAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000b.

CANAU E MOREIRA (orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: **Stanford Law Review** 43 (6): 1241-1279, Michigan, 1991.

CRESPO Cuaresma, Jesús; Moser, Mathias; Raggi, Anna. "On the Determinants of Global Bilateral Migration Flows. WWWforEurope Working Paper No. 5," **WIFO Studies**, WIFO, number 46849, 2013.

DOMENECH, Eduardo. "Bolivianos" en la "escuela argentina": representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. REMHU, **Rev. Interdiscip. Mobilidade Humana**, Brasília, v. 22, n. 42, p. 171-188, jun. 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar em Revista**, n. 24, Curitiba, 2004.

GARCIA, Martha Franco. **Escuela de papel**: Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica*, Tlaquepaque, n. 43, p. 01-20, 2014.

GROSFUGUEL, Ramon; OSO, Laura & CHRISTOU, Anastasia. 'Racism', intersectionality and migration studies: framing some theoretical reflections. In: *Identities: Global Studies in Culture and Power*, v. 22, n. 6, setembro, 2014. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1070289X.2014.950974>>. Acessado em: 13 set 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2013.

MOITA, Filomena. M.; ANDRADE, Fernando. C. B. O saber de mão em mão: a oficina Pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Reunião anual ANPED**, 28, 2006, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: Anped, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NOVICK, S. (2012). Transformations and challenges of Argentinean migratory policy in relation to the international context. *Migraciones Internacionales*, 6(3), 205-237.

Autora 3. **É sobre racismo que (não) queremos falar**: o que pensam adolescentes sobre (in)sucesso, educação e racismo no cotidiano escolar. 2019. 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Autora 1 e 2 BARROS, Kellen Dias de. Entre hospitalidade e hostilidade: famílias em

situação de imigração na rede pública de educação brasileira. In: **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 200-213, maio/ago. 2020.

PETRUS, R.; SANTOS, M.; ARAGÃO, L. X. Filhos de refugiados congolezes no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam (org.). **Um olhar sobre as diferenças**: a interface entre projetos educativos e migratórios. São Leopoldo: Oikos, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições, 2009.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999b.