

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Renata de Moura Santos Lorzing

**CRIANÇAS HAITIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA – SP (2011-  
2019)**

Sorocaba

2021

Renata de Moura Santos Lorzing

**CRIANÇAS HAITIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA – SP (2011-  
2019)**

Dissertação apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba (UFSCar–So). Linha de Pesquisa nº 1: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos.

Sorocaba

2021

Lorzing, Renata de Moura Santos

Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba -  
SP (2011-2019) / Renata de Moura Santos Lorzing --  
2021.  
149f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Maria Walburga dos Santos  
Banca Examinadora: Andréia Regina de Oliveira  
Camargo, Katia Cristina Norões  
Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Crianças haitianas. 3. Migração.  
I. Lorzing, Renata de Moura Santos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

**RENATA DE MOURA SANTOS LORZING**

CRIANÇAS HAITIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA – SP (2011-2019)

Dissertação apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba (UFSCar–So). Linha de Pesquisa nº 1: Formação de Professores e Práticas Educativas. Sorocaba, 26 de agosto de 2021.

Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Examinadora

---

Dr. (a) Andréia Regina de Oliveira Camargo  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

Examinadora

---

Dr. (a) Katia Cristina Norões  
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

*Dedico este trabalho a todas as crianças migrantes que percorrem o mundo com seus pais, ou até mesmo desacompanhadas, e que superam os mais diferentes e impensáveis percalços, preconceitos e lutas. Estendo esta dedicatória a seus pais, que certamente deixaram suas expectativas no país de origem para tentar, de alguma forma, oferecer uma vida melhor para sua família, em especial a suas filhas e filhos. Dedico também ao meu irmão José, que nos deixou no percurso desta pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

O trajeto do mestrado não começou no ingresso do curso e sim ao longo da minha vida e, principalmente, no exercício da minha profissão. Certamente, não chegaria até aqui se não fossem as várias mãos que entrelaçaram o processo de pesquisa e escrita deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter iluminado meu caminho enquanto “pintava esta tela em branco”. A seguir, ao meu pai, Vicente, e a minha mãe, Maria, por terem me dado a vida, me ensinado o caminho da verdade e da persistência, da luta e da honestidade, pelo apoio desde sempre nos estudos e por terem me oferecido tudo aquilo que podiam, de acordo com suas possibilidades. Estendo o agradecimento aos meus irmãos Leandro, Vilma e José (que deixou este plano no inverno de 2020 e deixou saudade). Certamente, minha família fez e faz toda diferença no resultado deste trabalho e na minha vida.

À Secretaria da Educação de Sorocaba pela dispensa concedida via Instrução Normativa para a realização de curso de longa duração, especialmente na figura da supervisora Parê Gutierrez, pela colaboração e permanente disposição em responder aos e-mails. Estendo este agradecimento à Magda Cardozo, da divisão de Educação Básica da Sedu Sorocaba, que tão prontamente atendeu aos nossos pedidos via ofício.

À equipe gestora da escola a qual trabalho atualmente, pelo incentivo e compreensão quanto às demandas do curso. Também agradeço o companheirismo das colegas professoras e demais funcionárias e funcionário, que contribuíram de alguma maneira com a realização desta pesquisa, mesmo que “apenas” com palavras.

À minha querida e tão compreensiva orientadora Maria Walburga dos Santos, pelas reuniões de orientação, palavras de amizade e carinho ao longo de todo o curso. Foi realmente um enorme privilégio tê-la comigo durante este tempo. Um lindo exemplo de que simplicidade e sabedoria podem caminhar lado a lado.

Às famílias haitianas que depositaram sua confiança e respeito no meu trabalho com suas filhas e filhos e pelos ensinamentos que não imaginam ter me dado durante a caminhada profissional.

Aos Professores e Professoras das disciplinas da pós-graduação da UFSCar – Sorocaba por todo ensinamento e dedicação de tempo. Agradeço, especialmente, à Professora Fernanda Roveri, com quem convivi semanalmente durante todo um semestre. Uma pessoa incrivelmente competente e que me ensinou muito sobre as infâncias e suas diversidades.

A todas e todos os colegas de disciplina que cruzaram o meu caminho e fizeram parte de momentos muitos especiais que vivi nas diversas disciplinas do curso. Incluindo a quem não esteja mais entre nós.

Às Professoras Andréia Camargo, Katia Norões e Bárbara Sicardi, pela composição da banca de qualificação, trazendo inúmeras contribuições para o alargamento da pesquisa e novas tomadas de decisões.

À equipe gestora e às Professoras que participaram do processo de entrevista, por serem gentis, pacientes e demonstrarem, assim, que incentivam as pesquisas em Educação.

Às minhas amigas Elaine Nochelli e Andreia Camargo, pelas contribuições inestimáveis para traçar os caminhos que me levaram à aprovação no curso de mestrado. Amigas de ontem, de hoje e PARA sempre.

À minha gata Lola, pela companhia no colo em noites e madrugadas frias. Também agradeço à Lili, Lola, Dooley, Chico e Bruce, pela alegria reconfortante e “peluda” nos momentos de angústia.

Aos meus fiéis amigos Marcelo Barros e Vanderson Machado, por serem presentes na minha vida e por sempre vibrarem com as minhas conquistas (materiais ou não).

Aos meus amigos, Elaine Gorroy, Laís Gorroy, Fernando Bueno e Geraldo Graham, por me ajudarem com os últimos detalhes para a entrega do projeto de pesquisa à época do processo seletivo do mestrado, me ajudando a correr contra o tempo e a favor do sucesso.

À secretária do PPGed – Sorocaba, Fernanda Battaglini, por toda paciência e atenção ao longo curso. O cuidado com cada e-mail enviado e toda orientação relacionada à documentação.

Ao querido “Jeff”, pelas palavras poderosas da revisão e a paciência com a minha angústia.

Agradeço ao meu companheiro de luta diária Cadu, pela confiança e apoio irrestrito, inclusive nas madrugadas de sono esvaídas com a casa toda iluminada e o computador ligado. Por todo amor e toda cumplicidade. Por toda paciência e cumplicidade. Te amo!

Por fim, agradeço a todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente deste percurso, desde a elaboração do projeto, e que contribuíram de alguma maneira para que este sonho se tornasse realidade. Inclusive parentes e amigos (as) que já não se encontram mais neste plano, mas que sempre me incentivaram e admiravam meu percurso profissional (e pessoal).

## **HAITI**

*Quando você for convidado  
Pra subir no adro da Fundação Casa de Jorge Amado  
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos  
Dando porrada na nuca de malandros pretos  
De ladrões mulatos  
E outros quase brancos  
Tratados como pretos  
Só pra mostrar aos outros quase pretos  
E são quase todos pretos  
Como é que pretos, pobres e mulatos  
E quase brancos, quase pretos de tão pobres são tratados  
E não importa se olhos do mundo inteiro possam  
Estar por um momento voltados para o largo  
Onde os escravos eram castigados  
E hoje um batuque, um batuque  
Com a pureza de meninos uniformizados  
De escola secundária em dia de parada  
E a grandeza épica de um povo em formação  
Nos atrai, nos deslumbra e estimula  
Não importa nada  
Nem o traço do sobrado, nem a lente do Fantástico  
Nem o disco de Paul Simon  
Ninguém  
Ninguém é cidadão  
Se você for ver a festa do Pelô  
E se você não for  
Pense no Haiti  
Reze pelo Haiti  
O Haiti é aqui  
O Haiti não é aqui  
E na TV se você vir um deputado em pânico  
Mal dissimulado  
Diante de qualquer, mas qualquer mesmo  
Qualquer, qualquer  
Plano de educação  
Que pareça fácil  
Que pareça fácil e rápido  
E vá representar uma ameaça de democratização  
Do ensino de primeiro grau  
E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena capital  
E o venerável cardeal disser que vê tanto espírito no feto  
E nenhum no marginal  
E se, ao furar o sinal, o velho sinal vermelho habitual  
Notar um homem mijando na esquina da rua  
Sobre um saco brilhante de lixo do Leblon  
E ao ouvir o silêncio sorridente de São Paulo diante da chacina*



*Cento e onze presos indefesos  
Mas presos são quase todos pretos  
Ou quase pretos  
Ou quase brancos, quase pretos de tão pobres  
E pobres são como podres  
E todos sabem como se tratam os pretos  
E quando você for dar uma volta no Caribe  
E quando for trepar sem camisinha  
E apresentar sua participação inteligente no bloqueio a Cuba  
Pense no Haiti  
Reze pelo Haiti  
O Haiti é aqui  
O Haiti não é aqui*

***Caetano Veloso e Gilberto Gil***

LORZING, Renata de Moura Santos. Crianças haitianas na Educação Infantil em Sorocaba – SP (2011-2019). 2021. f. 150. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

## **RESUMO**

As migrações internacionais são assunto discutido em todo o mundo nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação. A presente pesquisa tem por objetivo conhecer e compreender os processos de acolhimento das crianças haitianas nas pré-escolas públicas do município de Sorocaba-SP, Brasil. Buscamos, também, identificar e analisar o papel que as interações e as brincadeiras – eixos norteadores da Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) - podem exercer nesse acolhimento. Intenta, ainda, levantar as referências disponíveis e aprofundar leituras e estudos sobre as relações entre migração e educação. Busca, igualmente, por meio de entrevistas com docentes, identificar os principais desafios encontrados nas experiências com as crianças haitianas, que, além de migrantes, são negras. Além disso, este trabalho visa analisar documentos oficiais da Secretaria da Educação no intuito de traçar um panorama das crianças migrantes matriculadas na rede pública de Educação Infantil de Sorocaba. Baseamos nossos estudos sobre migração em Katia Norões (2016, 2018, 2020), Abdelmalek Sayad (1998), Ethel Volfzon Kosminsky (2000), Demartini (2011, 2012, 2017). A metodologia está pautada na pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e análise das entrevistas das docentes. As conclusões da pesquisa apontam que o número de crianças haitianas matriculadas na rede municipal de Sorocaba é grande e que os desafios das professoras também o são. Dentre esses desafios, estão a falta de políticas públicas voltadas às crianças migrantes e a comunicação com as crianças e suas famílias (idioma).

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Crianças haitianas. Migração. Acolhimento.

LORZING, Renata de Moura Santos. Haitian children in early childhood education in Sorocaba – SP (2011-2019). 2021. f. 150. Dissertation (Master in Education Program) –Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2021.

## **ABSTRACT**

International migrations is a subject discussed all over the world in the most diverse areas of knowledge, including Education. This research aims to understand and understand the processes of welcoming Haitian children in public preschools in the city of Sorocaba-SP, Brazil. We also seek to identify and analyze the role that interactions and games – guiding principles of Early Childhood Education, according to the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs) – can play in this embracement. It also intends to raise available references and deepen readings and studies on the relationship between migration and education. It also seeks, through interviews with teachers, to identify the main challenges encountered in the experiences with Haitian children, who, in addition to being migrants, are black. In addition, this academic thesis aims to analyze official documents of the Department of Education in order to draw an overview of migrant children enrolled in the public network of early childhood education in Sorocaba. We base our studies on migration on Katia Norões (2016, 2018, 2020), Abdelmalek Sayad (1998), Ethel Volfzon Kosminsky (2000), Demartini (2011, 2012, 2017). The methodology is based on qualitative research, with literature review and analysis of interviews with teachers. The survey's findings indicate that the number of Haitian children enrolled in the municipal network of Sorocaba is large and that the challenges faced by teachers are also large. Among these challenges are the lack of public policies aimed at migrant children and communication with children and their families (language).

**Keywords:** Early Childhood Education – Haitian Children – Migration - Welcoming.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ACNUR - Agência da ONU para refugiados
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAESP - Centro de Atendimento Especializado da CGEB
- CAMI - Centro de Apoio e Pastoral do Migrante
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDHIC - Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEI - Centro de Educação Infantil
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CER - Comitê Estadual de Refugiados
- CF - Constituição Federal
- CGEB - Coordenadoria de Gestão de Educação Básica
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados
- CONEP – Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
- COVID 19 – Coronavírus Disease (Doença do Coronavírus)
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DGREM - Departamento de Planejamento de Gestão da Rede Escolar e Matrícula
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério
- HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- MJ - Ministério da Justiça

NEPO - Núcleo de Estudos de População  
NINC - Núcleo de Inclusão Educacional  
OBMIGRA - Observatório das Migrações Internacionais  
OIM - Organização Internacional de Migração  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PPGed – Programa de Pós-graduação em Educação  
PROFA - Programa Professor Alfabetizador  
RNE - Registro Nacional de Estrangeiro  
SEDU - Secretaria de Educação  
SEE - Secretaria de Estado da Educação  
SISCONARE – Sistema de Refúgio no Brasil  
SP – São Paulo  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNIP – Universidade Paulista

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Número de crianças estrangeiras matriculadas na rede pública municipal de Sorocaba (Educação Infantil).....	79
<b>Tabela 2.</b> Número de crianças estrangeiras matriculadas na rede pública de Sorocaba (Educ. Infantil).....	82
<b>Tabela 3.</b> Resultado da revisão bibliográfica de acordo com os descritores abaixo.....	94
<b>Tabela 4.</b> Resultados do mapeamento de teses e dissertações – CAPES .....	97
<b>Tabela 5.</b> Lista de professoras entrevistadas.....	102

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Número de crianças estrangeiras matriculadas no estado de São Paulo em todas as modalidades de Ensino de Educação Básica e Educação Profissional em escolas públicas e particulares .....	73
<b>Gráfico 2:</b> Números de crianças estrangeiras matriculadas em escolas da Educação Infantil de Sorocaba na rede pública e privada (2010-2019).....	74
<b>Gráfico 3.</b> Dependência Administrativa – Estadual, Municipal, Privada - 2010 .....	75
<b>Gráfico 4.</b> Dependência Administrativa – Estadual, Municipal, Privada - 2019 .....	75
<b>Gráfico 5.</b> Números de crianças estrangeiras matriculadas em escolas de Educação Infantil – todas as nacionalidades (2011-2019).....	80
<b>Gráfico 6.</b> Número crianças migrantes matriculadas na rede pública municipal de ensino de Sorocaba 2011-2019 (país).....	81
<b>Gráfico 7.</b> Número de crianças haitianas matriculados em escolas de Educação Infantil (2011-2019).....	83
<b>Gráfico 8.</b> Países mencionados nas pesquisas de Mestrado e Doutorado em Educação .....	95
<b>Gráfico 9.</b> Regiões do Brasil em que se encontram os trabalhos.....	96

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa-múndi vista de satélite – foco no Caribe .....	47
<b>Figura 2.</b> Número de registros de imigrantes de longo termo, por ano de entrada, segundo Unidade da Federação de Residência, Brasil, 2011-2018.....	68



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
Memorial - Minha história, minha trajetória, minha paixão: a educação para a vida .....	24
<b>2 INFÂNCIA E MIGRAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
2.1 Interações e brincadeiras: o direito das crianças a uma infância feliz na escola .....	29
2.2 Infância, imigração e relações étnico-raciais .....	34
<b>3 HISTÓRIA DO HAITI .....</b>	<b>46</b>
<b>4 CONCEITOS, DESLOCAMENTOS E O PANORAMA MIGRATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SOROCABA .....</b>	<b>57</b>
4.1 Principais conceitos: “língua de entendimento comum” .....	57
4.2 Condições diversas de “deslocamento” no Brasil: breves considerações .....	63
4.3 Matrículas de migrantes no Estado de São Paulo: um comparativo com o município de Sorocaba .....	72
4.4 As crianças migrantes na rede pública municipal de Sorocaba/SP .....	76
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>85</b>
5.1 Caminhos percorridos: entre pessoas e métodos .....	86
5.2 Mapeamento e a relação entre Educação Infantil, migração e a formação de professores .....	92
5.3 As Entrevistas .....	99
5.4 Entrevista com as professoras de Educação Infantil da cidade de Sorocaba - SP: O que elas revelam? .....	102
5.4.1 Interações e brincadeiras: Diferentes formas de comunicação e cultura no acolhimento das crianças haitianas na rede pública municipal de Sorocaba/SP .	103
5.4.2 Relações étnico-raciais e a presença das crianças haitianas na Educação Infantil de Sorocaba/SP .....	115
5.4.3 Políticas públicas e Formação de Professores .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES (ATÉ O MOMENTO) FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>145</b>
Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	145

## 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com crianças migrantes<sup>1</sup> - no meu caso, as haitianas foram da única nacionalidade migrante com a qual tive convivência na escola, como parte da minha turma – é, ao mesmo tempo, um desafio e um privilégio. Desafio, porque a barreira da comunicação (o idioma) torna-se uma barreira quase intransponível para nós, professoras e professores que não tivemos, na escola pública, uma segunda língua como opção de estudo de forma que contribuísse de fato com as necessidades surgidas ao longo da vida.

A cada ano, notamos um aumento significativo desse tipo de matrícula nas escolas públicas da cidade de Sorocaba e não é diferente na escola na qual trabalho hoje. São crianças, em sua maioria, haitianas, mas, pela nossa escola, já passaram uma criança de nacionalidade colombiana e, outra, estadunidense. Desde que iniciei nesta escola, vi aumentar de forma exuberante aquelas crianças negras tão alegres que enfeitam os corredores e os diversos espaços da escola com sua alegria, personalidade e cabelos enfeitados. As meninas costumam ir à escola com seus cabelos enfeitados com acessórios coloridos e sempre penteados, muito bem feitos por suas mães.

Isso tudo despertou minha vontade de conhecer mais sobre esse mundo das migrações internacionais envolvendo as crianças pequenas e, dessa forma, fui parar na pós-graduação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), *campus* Sorocaba. Me vi diante de um enorme desafio, porém movida pela paixão de conhecer.

Os temas relacionados aos deslocamentos globais estão cada vez mais sob os holofotes de todo o mundo e quando se trata de Educação não é diferente. A migração internacional ganha, enfim, visibilidade em cada canto do planeta e é possível observarmos migrantes nos mais diversos espaços em que, frequentemente, nos localizamos, tanto que o dossiê “Migrações em expansão” traz alusão a esse respeito e elucida a questão do aumento de deslocamentos pelo mundo:

A migração, cada vez mais, torna-se uma realidade em todo o mundo. Seja nos países pobres ou ricos, do Norte ou do Sul global, nas metrópoles, capitais, cidades de porte médio e mesmo em cidades pequenas, nos bairros centrais ou nas periferias, nas avenidas, ruas e parques, há a presença de migrantes e refugiados. (PEREIRA, 2020, p. 5).

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, usaremos o termo “migrante” para nos referirmos às crianças haitianas, objeto de estudo desta pesquisa. Essa opção está baseada nos estudos de Norões (2016), os quais sugerem a expressão “migração internacional”.

Vemos, então, que as migrações do século XXI não são mais aquelas do início do século passado. As motivações já não são mais as mesmas e os locais onde esses migrantes são encontrados também não são mais apenas as capitais dos estados, como há muitos anos acontecia.

As razões para a saída de pessoas dos mais diferentes pontos do mundo são os mais diversos possíveis e podem variar de acordo com o local de onde esse migrante esteja partindo. Além disso, não é recente que esses deslocamentos ocorram pelo planeta, seja interna ou externamente.

Os deslocamentos de pessoas entre regiões do globo ocorreram ao longo da história da humanidade, motivadas por perseguições, provações, desejos, projetos, crises pessoais, familiares, políticas, econômicas, ambientais... Variaram os fluxos e os motivos ao longo das épocas, envolvendo sujeitos de origens sociais e culturais diversas nos vários deslocamentos: são as experiências desses diferentes migrantes que as ciências sociais tentam apreender e analisar, visando também a elaboração de propostas para os problemas dos sujeitos envolvidos. (DEMARTINI, 2021, p. 371)

Em cada história dos migrantes há um tipo de motivação diferente. Importante mencionar, então, que crianças e jovens fazem parte desse quadro vasto e diversificado e que sofrem, primeiramente, por serem crianças, depois por serem “estrangeiras”, outras vezes, pagam, também, por serem negras, dependendo de sua nacionalidade.

Compreender como as interações e brincadeiras das crianças podem trazer contribuições às infâncias nos diferentes espaços e tempos da Educação Infantil sempre me trouxe diversos questionamentos. Mais do que isso, a alfabetização precoce e a ênfase no registro e cópia de letras e números para levar a criança a adentrar ao mundo da leitura e da escrita, como se a preparássemos, na Educação Infantil, para uma etapa “séria”, nunca me convenceram de sua eficácia. Além disso, a interação entre as crianças sempre demonstrou ser uma forma muito eficaz de acolhimento das crianças migrantes internacionais.

Desde o início do trabalho com as crianças pequenas, foram muitas as colegas de trabalho que encontrei, nessa etapa da Educação Básica, que tentaram, com muito boa vontade, me ajudar a planejar o que trabalhar com aquelas crianças tão pequenas e tão cheias de vida. Modelos de atividades sempre foram sugeridos e, posteriormente, trocados entre nós, pois, nesse momento, eu já tinha os meus, também, para compartilhar. Mas isso nunca me bastou. Ao mesmo tempo, não sabia o que fazer com aquelas vidas que exalavam curiosidade e muita sede de descoberta. O CEFAM, cuja criação ocorreu na década de 80, não foi uma formação adequada para fazer um trabalho com aquelas crianças, de forma que valorizasse a infância e

atendesse seus anseios e curiosidades, mesmo tendo uma formação inicial considerada de boa qualidade:

[...] por indução do governo federal a partir de 1982, tomavam corpo em alguns estados do país, e por estes financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Com a formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os Cefams foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação oferecida (GOMES, 1993; GROSBAUM et al., 1993; PIMENTA, 1995). No estado de São Paulo, onde existiram mais de 50 Cefams espalhados pelas diferentes regiões do estado, eram concedidas bolsas de estudo aos alunos para que pudessem dedicar-se integralmente à sua formação. Esses centros, que proviam a formação em nível médio, acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior. (GATTI, 2009, p. 39).

A partir de tais inquietações e reflexões sobre minha prática é que cheguei ao curso de Pós-graduação – Mestrado em Educação da UFSCar Sorocaba. Conforme nos traz Alarcão (1996, p. 5), “Ser professor reflexivo implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade [...]”. Se refletir sobre a prática é tema de estudo e pesquisa, por que não estudar aquilo que me incomoda nela? Construindo o projeto e realizando os estudos sobre a infância, tive mais evidências de que o caminho da pré-alfabetização na Educação Infantil, que eu traçava com as crianças com as quais trabalhava, não era o melhor para elas. Talvez o fosse para mim. E será que o que importa para mim, pode reverberar igualmente ou mais para as crianças?

Sendo aprovada na avaliação escrita do processo seletivo desta universidade, as esperanças aumentavam e a possibilidade de cursar o mestrado numa universidade federal estava cada vez mais próxima de mim. Após essa etapa, vi meu projeto também aprovado e com nota muito animadora. Enfim, faltava-me a última etapa: a entrevista! Pois bem, não faltava mais. Soube da minha aprovação no dia da defesa da professora Vanessa Garcia, dentro da própria Universidade, com quem vim a estreitar a amizade quando passamos a caminhar juntas no Núcleo de Educação Infantil<sup>2</sup>, no grupo de pesquisa “CRIEI”<sup>3</sup>, e, ainda, pela sua vinda para ao CEI (Centro de Educação Infantil) 57 “Engº João Salerno”, no qual eu já trabalhava.

<sup>2</sup> O Núcleo de Educação Infantil e Estudos da Infância foi idealizado pela Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos. Ele oferece cursos de extensão abertos à comunidade em geral e, atualmente, tem ofertado cursos on-line, devido à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19).

<sup>3</sup> O grupo de pesquisas CRIEI – Grupo de Pesquisas sobre Crianças, Educação Infantil e Estudos da(s) Infância(s) foi oficializado ao longo do percurso de Mestrado, o qual comecei a trilhar em março de 2019. Ele é liderado pela Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos e pela Profa. Dra. Andréia Regina de Oliveira Camargo.

Nos primeiros contatos para orientação da pesquisa e reorganização do projeto, vendo a necessidade de alguns ajustes, mantivemos o tema inicial “Interações e Brincadeiras”, mas também voltado às crianças migrantes, especificamente as haitianas, porque há um elevado número de pessoas dessa nacionalidade, residentes no bairro em que trabalho, e poderíamos também promover a interface com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Percebemos, além de tudo, que são poucas as pesquisas existentes com a temática da infância e da migração internacional e isso se fez ainda mais urgente no desenho da pesquisa.

Mesmo que a entrada de crianças migrantes internacionais nas escolas públicas do município de Sorocaba sempre tenha sido uma questão levantada por mim, não havia pensado na possibilidade de um estudo aprofundado sobre a temática. E ao pensar nas crianças haitianas que já haviam passado por mim até então e que deixaram marcas tão evidentes e importantes em minha trajetória profissional, percebi o quanto esta pesquisa poderia ser importante para o mundo acadêmico e para os estudos no campo da educação. São professoras e professores que, assim como eu, perguntam-se como essas crianças são acolhidas, ou se são apenas “recebidas” nos espaços da Educação Infantil pública da cidade de Sorocaba. Sobre as transições pelas quais as crianças estão sujeitas no processo educativo e, na tentativa de estabelecer relevante diferença entre os termos “adaptação” e “acolhimento”, temos o seguinte excerto do artigo “Notas sobre o acolhimento”:

[...] “acolher” parece um termo mais bem bem-apropriado ao processo de ingresso de uma criança e sua família no espaço educativo do que o “adaptar” e que, ao adotá-lo, mudam-se as práticas e as ações, porém, não somos ingênuos de pensar que os discursos não produzem seus objetivos, pois, como afirma Bakhtin (2002), não é a experiência que organiza a expressão; a expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e sentido. O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem. (MOTTA, 2014, p. 216).

Notamos que acolher e adaptar podem não ter o mesmo sentido, por isso escolhemos a palavra “acolhimento” para dar título e balizar a nossa pesquisa.

A presente pesquisa tem por objetivo, a partir da verificação da presença das crianças migrantes na Educação Infantil da cidade de Sorocaba, buscar conhecer, compreender e analisar os processos de acolhimento de crianças haitianas nas instituições públicas de Educação Infantil e traçar qual o papel das brincadeiras nesse acolhimento. Outros objetivos, apresentados a seguir, pretendem:

1. Levantar referências e aprofundar leituras e estudos sobre a temática das brincadeiras e interações, assim como seus desdobramentos no cotidiano da

Educação Infantil e suas contribuições para o acolhimento de crianças migrantes, em especial as haitianas;

2. Identificar, por meio de entrevistas, do ponto de vista das docentes que trabalham com crianças migrantes haitianas, quais os principais desafios encontrados ao receber uma criança haitiana, sendo esta estrangeira e negra;
3. Analisar documentos oficiais da Secretaria da Educação no intuito de obter informações sobre o número de crianças matriculadas em Sorocaba e traçar um panorama geral da presença dessas crianças nas escolas públicas da cidade.

As interações e as brincadeiras podem constituir-se em um elemento de comunicação que favorece a linguagem, o contato e o diálogo com as famílias, com os(as) professores(as), com a comunidade escolar e com os (as) próprios (as) colegas. Colabora com a aquisição da língua portuguesa e outros costumes? As brincadeiras podem atuar como um dispositivo de contato com a cultura haitiana (vestes, penteados, forma de se vestir, de brincar etc.). Elas favorecem o acolhimento e pretendemos compreender como isso acontece.

A metodologia que sustenta este trabalho é a qualitativa. É muito importante que se tenha muito clara a metodologia escolhida para a realização da pesquisa, para que o percurso não seja acometido por percalços inesperados e de difícil solução. Sendo a pesquisa qualitativa a mais adequada a este estudo, temos abaixo o trecho que nos auxilia a compreender e a corroborar esta ideia:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um continuum entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar, sendo “objetivas e científicas”. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo “subjetivas e impressionistas”. (MINAYO, 2013, p.17-18).

Vemos, então, que a pesquisa qualitativa envolve aspectos da pesquisa que não estão relacionados à quantidade, não são quantificáveis. E essa é uma particularidade das pesquisas provenientes das Ciências Sociais. Quando se fala em pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, não se deve pensar na ideia de que uma se sobrepõe a outra, numa relação de

hierarquia, mas sim em modalidades distintas de pesquisa para a explicação de diferentes fenômenos.

Ainda sobre as investigações em educação, temos o excerto a seguir que evidencia as especificidades de se investigar em educação e que não é o mesmo que fazer ciência em outras áreas do conhecimento:

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenômeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana. Para entendermos esta asserção, afigura-se fundamental iniciarmos o nosso estudo pelo esforço de entender o que é educação e qual a natureza do ato educativo. (AMADO, 2013, p. 19-20).

Mais à frente em seu texto, o autor menciona que os métodos de pesquisa em educação devem levar em consideração que certos elementos do comportamento dos atores dos espaços escolares não podem ser quantificados, bem como as relações entre eles:

[...] tanto a propósito dos métodos como dos estilos de ensino há que ter em conta que muitos aspetos importantes do comportamento do professor e do aluno na sala de aula não podem ser quantificados (como as variáveis cognitivas, afetivas e emocionais), nem as relações (e as interações) na aula se resumem aos comportamentos visíveis do professor e ao comportamento académico do aluno – de modo que a validade das conclusões destes estudos é sempre discutível, limitada e fortemente descontextualizada. (AMADO, 2017, p. 39).

Pela complexidade das pesquisas em Educação é que optamos pela pesquisa qualitativa e suas contribuições para o campo. O método de pesquisa utilizado foram as entrevistas, que podem contribuir na percepção do processo de acolhimento a partir do ângulo das docentes e se, de fato, ele ocorre nos espaços escolares com um olhar voltado a essas crianças. Devido à pandemia da Covid-19<sup>4</sup>, elas foram realizadas por meio eletrônico, via *Google Forms* e todo o contato com as professoras ocorreu de maneira online, exceto por visita realizada em uma das escolas, por solicitação de uma das professoras, que pediu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de forma física, presencial.

Além disso, na entrevista com docentes, é possível constatar os mais diversos desafios vividos quando se recebe uma criança migrante internacional. Isso nos traz a possibilidade de

---

<sup>4</sup> O novo vírus é originário de morcegos, assim como a maioria dos outros coronavírus. O vírus sofreu mutação e passou a infectar também humanos. Para mais informações, acesse <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>

percepção da visão do outro, do ponto de vista de cada entrevistado sobre aquilo que se pretende descobrir com a pesquisa. Sobre isso, trazemos aqui o seguinte excerto, que ilustra a importância não apenas das entrevistas e relatos orais, mas também da busca por outras fontes e documentos que podem alicerçar a pesquisa, no que tange à metodologia ao longo da investigação sobre a temática da imigração e às diferentes formas de afeto que os deslocamentos populacionais podem trazer para as mais diversas regiões do mundo, incluindo o Brasil, obviamente:

O pesquisador não apenas constrói os documentos com os entrevistados a partir das entrevistas, como eleger os informantes da história e os relatos que pretende analisar. Não se trata, portanto, de lidar com documentos prontos elaborados por determinadas outras pessoas, já preexistentes à pesquisa, mas de ele próprio estabelecer as pessoas e as visões com as quais trabalha. Esse aspecto, que parece óbvio, nem sempre é considerado e analisado com o devido cuidado, levando a generalizações que podem não corresponder à diversidade de possíveis visões existentes, principalmente quando se trata de imigrantes. (DEMARTINI, 2005, p. 95).

Vemos, portanto, a importância de selecionar minuciosamente os entrevistados e entrevistadas, levando em consideração aspectos relevantes para o resultado do trabalho que se pretende.

A composição deste trabalho está assim organizada: após a introdução na primeira sessão, trataremos na sessão 2, as concepções de infância e Educação Infantil, na interface com a migração, assim como o papel das interações e das brincadeiras com as crianças pequenas, sendo essa base encontrada nas DCNEIs. Teremos ainda pela migração e as relações étnico-raciais perpassada pela infância vivida na Educação Infantil, notadamente na cidade de Sorocaba, interior do estado de São Paulo.

Além disso, autoras e autores como Anete Abramowicz (2009), Tizuko Kishimoto (1995, 2010), Martins Filho e Patricia Prado (2011), Mônica Pinazza e Maria Walburga Santos (2016), Walter Kohan (2015), Andreia Camargo (2019), e outras (os) contribuem sobremaneira para a compreensão da temática, sendo referências que nos ajudarão a traçar um panorama do trabalho com a infância no Brasil e as relações com as políticas públicas voltadas às diferentes infâncias existentes no país. Esses estudos intentam conceituar e compreender quem é essa criança que pula, brinca e descobre novas experiências pelas escolas brasileiras e, em especial, nos espaços formais de aprendizagem instalados, em nosso caso, na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. Mostram, ainda, que as crianças migrantes de outra nacionalidade – a haitiana – interagem e brincam como as nacionais e merecem a atenção e o acolhimento que as crianças



nacionais recebem. Outras legislações auxiliaram neste trabalho e serão apresentadas ao longo do texto.

Na sessão 3, falaremos sobre o Haiti em suas dimensões políticas, históricas, culturais e, inclusive, geográficas, toda a luta do povo haitiano e sua indiscutível bravura pela conquista da liberdade, da independência.

Almejamos na sessão 4, traçar um panorama da legislação brasileira para migrantes internacionais em diferentes situações, seja como refugiado, apátrida ou aquele reconhecido como cidadão brasileiro. Este capítulo abordará os direitos dos imigrantes instalados em solo brasileiro e buscaremos verificar evidências que tragam as relações da infância com tais documentos, isto é, a posição da infância na legislação brasileira para imigrantes.

É nosso intuito também investigar como se dá o processo de imigração ao chegar no país e como esse recomeço da vida afeta diretamente as crianças imigrantes nos seus mais variados aspectos. “Ser criança em uma família imigrante não é um processo fácil. As crianças podem se sentir divididas por exigências culturais e sociais conflitivas diante de um mundo desconhecido e muitas vezes hostil” (KOSMINSKY, 2000, p. 49). Ou seja, se não é simples ser imigrante adulto recém-chegado a um novo país, que dirá de ser criança imigrante, quando sua posição etária a enquadra num grupo “estrangeiro” minoritário.

Além da referência acima citada, autoras e autores colaborarão de forma muito significativa com o que se pretende aqui investigar. Podemos citar Debora Mazza (2016), Katia Norões (2016, 2018, 2020), Demartini (2011), com pesquisas nas relações entre educação e imigração. Além disso, temos em Stuart Hall (2003, 2010, 2019), Elias e Scotson (2000), as discussões acerca da identidade na perspectiva da modernidade, as questões diaspóricas e a luta contra os “estabelecidos”, assim como o debate das relações étnico-raciais com Eliane Cavalleiro (1999, 2000, 2018), Silva (2019), Oracy Nogueira (2006), entre outras(os).

A sessão 5 será dedicado à metodologia deste trabalho. Como já citado acima, a metodologia será pautada na pesquisa qualitativa e trará entrevistas com as professoras que se dedicam à infância com crianças diversas, abrangendo as haitianas, certamente. A escolha dessas profissionais se baseia em dados fornecidos pela Secretaria da Educação, trazendo o número de crianças matriculadas na Educação Infantil do sistema público municipal de ensino de Sorocaba (SP). Verificou-se, nesses registros, que existe uma grande concentração de crianças estrangeiras haitianas nas regiões norte e oeste, tendo, portanto, nossos olhares voltados para esses locais da cidade.

Desde meados de março de 2020, o país enfrenta uma pandemia quase avassaladora. Isso trouxe certa preocupação no que diz respeito à observação das crianças e às entrevistas

com as docentes das escolas. Para alcançar as professoras, utilizamos meios eletrônicos, como e-mail, aplicativo de WhatsApp, formulários eletrônicos, que não demandem um encontro presencial. Por meio da Plataforma Brasil, buscamos autorização para a realização desta pesquisa e um termo de consentimento será entregue às entrevistadas para que autorizem a divulgação das contribuições recebidas.

Por fim, no capítulo 6 deste trabalho, traremos as análises das entrevistas, sendo que são três os eixos identificados nos relatos das professoras: 1. Interações e brincadeiras: diferentes formas de comunicação e cultura no acolhimento das crianças haitianas na rede pública municipal de Sorocaba/SP; 2. Relações étnico-raciais e as crianças haitianas nas escolas de Educação Infantil de Sorocaba/SP; 3. Políticas públicas e a Formação de Professores. Este é o caminho da pesquisa e esperamos trazer contribuições que alcancem aquelas que são o cerne deste trabalho: as crianças, em especial as haitianas.

### **MEMORIAL - Minha história, minha trajetória, minha paixão: a educação para a vida.**

Dez de abril de 1979, maternidade Santa Lucinda, Sorocaba – SP. Foi ali que começou a “história de toda a trajetória de minha vida”. Nasci no tempo normal e sempre fui uma criança saudável e acredito que tenha sido muito desejada pela minha mãe, mas, talvez, mais pelo meu pai, pois era a primeira filha. Minha mãe era viúva do primeiro esposo e já tinha outros dois, fora os três filhos que já havia perdido: gêmeos na gestação e Adilson, pouco depois do nascimento. Ela ficou viúva muito jovem e veio da cidade de Ipaussu para Votorantim tentar reconstruir a vida. Conheceu o meu pai e formamos uma família não muito pequena. Éramos três filhos de Maria, sendo somente eu filha de Vicentino. Mas cerca de seis anos depois, veio meu irmão mais novo, que hoje tem trinta e dois anos.

Tive uma infância “moleca”, de menina negra que recebeu alguns apelidos quando criança, mas que ainda não entendia o que era o racismo. Mas vivi momentos incríveis de brincadeiras que hoje quase estão extintas: daquelas que nos divertíamos muito com os machucados dos tombos de pega-pega, bicicleta ou das quedas do carrinho de rolimã na rua da igreja. Meu irmão mais velho era moço e confeccionava os carrinhos para nós. Meu pai arrumava os materiais e era o Zé quem os fazia, para a nossa diversão<sup>5</sup>. Ah, como fui feliz naquele tempo, como brinquei. Mas eu fui crescendo, pouco, mas cresci. Verdade é que não passei muito de um metro e meio, mas tenho lá minhas qualidades. Não tenho muitas

---

<sup>5</sup> Para nossa imensa tristeza e deixando um enorme vazio nas vidas de quem o cercava, José Aparecido da Silva, meu irmão mais velho, faleceu no caminho deste trabalho, no dia 12 de julho de 2020.

lembranças da minha primeira série (que hoje seria o segundo ano, devido à mudança na organização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil com o passar dos anos), somente da educada e paciente professora Helenice. Já que não fiz a pré-escola, o antigo ciclo básico foi o meu primeiro contato com a educação formal. Mas já comecei na escola sabendo ler e escrever, porque era muito curiosa e pedia sempre que lessem para mim. Eu pegava os gibis dos *DuckTales* dos meus irmãos mais velhos e passava horas “lendo”.

Posso dizer que tive uma infância feliz, apesar de não ter cursado a Educação Infantil (o que considero uma frustração), fui muito feliz sim e convivi com muitas outras crianças da minha idade, que moravam próximas a mim, inclusive primos. Naquela época (anos oitenta), não tínhamos tanta liberdade ou proximidade com nossos pais, em geral, mas, mesmo “devendo muito respeito a eles”, eu me sentia acolhida. Creio que fui criança na minha infância e acho isso um privilégio muito grande. A despeito disso, temos o seguinte trecho, que relata a relação entre “infância e experiência”:

Criança e infância são conceitos que têm sido configurados como unívocos. Juridicamente, com base também nas ciências biológicas, considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. Trata-se, então, de um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc e enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança nesse sentido, a infância guarda relação com povo. (ABRAMOVICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 192-193).

Chegando à adolescência, verão do final de 1994, início de 1995, acendeu a primeira chama da minha carreira profissional: uma amiga e vizinha “de parede” bateu à porta de casa e perguntou se eu gostaria de ir com ela à Sorocaba para fazermos inscrição e tentarmos entrar no magistério integral daquela cidade.

Era o CEFAM. Um lugar que não ensinava apenas conteúdos, ensinava a viver. Foi lá que aprendi muito do que sei hoje e do que me tornei. Uma proposta nova de educação. Um jeito novo de formar professores, que só existia lá e que ninguém nunca conseguirá explicar se por lá não passou um dia.

Foram “anos dourados”. Quatro anos de muitas alegrias, choros, broncas, acertos e erros. Lições para uma vida toda. Uma formação inicial como jamais imaginei que existisse: pautada no estudo, na prática, no estágio, na participação em “férias quentes”<sup>6</sup>, entre outras

---

<sup>6</sup> Projeto em que crianças e adolescentes de escolas públicas de Ensino Fundamental participavam de jogos e brincadeiras (durante as férias), ministrados por estudantes de Cursos e Licenciaturas diversas, dentre eles também os do Magistério (nível médio na época), o qual eu cursei entre os anos de 1995 e 1998.

modalidades de participação e contato com a profissão logo no início do curso e se prolongando durante o exercício da profissão, com formações que deem o suporte necessário. Sobre isso, descrevemos aqui o seguinte trecho, que aborda a Formação Inicial dos professores:

A ideia de desenvolvimento profissional dos professores, da necessidade de articulação da formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, da importância de dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e tornar a carreira mais atrativa para os jovens, constituem o consenso discursivo a que o autor (Nóvoa) se refere. Há ainda, a relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa. [...] esses discursos não representam apenas palavras, mas também as práticas e as políticas que elas sugerem. (GATTI, 2019, p. 179).

Formei-me. Era o ano de 1998 e uma mistura de sentimentos tomava conta de mim naquele momento. Eu era muito inexperiente em muitos assuntos e um deles era concurso público, mas eu sempre ia onde me chamavam e sempre fazia o que as pessoas me aconselhavam e que me parecia bom. Foi aí que “surgiu” a oportunidade de prestar um concurso público para trabalhar como professora na rede municipal de São Roque. Foi meu primeiro trabalho como funcionária pública estatutária.

Passou-se um ano e meio em que eu e uma amiga muito querida, trabalhando juntas como professoras efetivas do município de São Roque, vimos surgir a oportunidade de nossas vidas. Sim, porque não era nada fácil ficar mais de cinco horas na estrada, entre a ida e a volta. Essa oportunidade era o concurso público da cidade de Sorocaba. Isso tornaria possível que deixássemos de viajar todos os dias a trabalho. O cansaço era imenso e, mesmo com pouca idade, já sentíamos o peso disso diariamente em nossas vidas. Fomos em busca de material e começamos a estudar. Fomos aprovadas e começamos a trabalhar.

Desde aquele 01 de março de 2002, nunca mais eu me distanciaria da prefeitura de Sorocaba e ali construiria minha vida como professora e veria minha carreira tomar corpo e fazer sentido cada vez mais para mim. Dessa vez, eu me distanciei da amiga Lúcia, pois fomos para escolas diferentes, mas estávamos em casa e ali faríamos a vida.

Ao longo de todos esses anos de prefeitura de Sorocaba, participei de incontáveis cursos e capacitações de curta e longa duração. Tais cursos abrangiam diversas áreas do conhecimento: linguagem oral e escrita, matemática, estudos do meio ambiente, educação para o trânsito, Arte e outros. Mas o que mais me marcou mesmo foi o “PROFA”. Como aprendi nesses encontros! Foi uma época de “glamour” para a formação em serviço na rede pública municipal de Sorocaba.

Foi então que, em 2008, passei em outro concurso público de Sorocaba e, desde março do mesmo ano, comecei a “dobrar” período. Ingressei na Educação Infantil pela primeira vez. Nesse meio tempo, conheci quem é hoje meu maior incentivador dos estudos e da carreira: meu esposo Carlos Eduardo, desde o verão muito quente e chuvoso de 2013. Aliás, Cadu, porque quando falamos Carlos Eduardo nem ele mesmo se reconhece muitas vezes.

Desde quando iniciei em 2008 na Educação Infantil, sempre me chamou a atenção e me incomodou muito o fato do prevailecimento das atividades de registro em detrimento do desenvolvimento da criança por meio das interações e brincadeiras no cotidiano da escola. A grande maioria dos colegas professores e professoras sempre valorizou a quantidade de produções mecânicas e (ao meu ver) enfadonhas e desnecessárias. Atividades de coordenação motora fina, contorno de letras, pintura de desenhos xerocados, atividades de repetição de letras/palavras, ligar quantidades etc. Tudo isso dava um grande nó em minha cabeça e nunca aceitei ou vi com bons olhos esse tipo de coisa, muito menos na Educação Infantil, já que eu nunca havia trabalhado assim no Ensino Fundamental.

Creio que essa postura me acompanhe devido a minha própria trajetória de vida e de formação profissional. Apesar de ter sido alfabetizada de uma forma mais tradicional, nunca acreditei que esse tipo de atividade pudesse trazer benefícios de fato para o desenvolvimento, principalmente das crianças pequenas. Uma história de vida pode “dizer” muito sobre como pensamos e agimos com as crianças, como professoras e professores. Sobre essa questão, apresentamos o excerto a seguir:

Considerando o caráter pessoal do ato de ensinar, vem se desenvolvendo entre os estudiosos do assunto a perspectiva de cruzar as histórias de vida dos professores com o desenvolvimento profissional da categoria docente. Atenção para as histórias de vida dos professores tem se colocado como importante dado para ampliarmos o conhecimento a respeito da educação escolar em suas mais diversas dimensões. Para Huberman (2007), o interesse renovado pelas histórias de vida pode ajudar a estimular novas investigações que contribuam para produzir um pensamento propriamente pedagógico – e não apenas antropológico, histórico, psicológico ou sociológico – sobre a profissão docente. (XAVIER, 2014, p. 831-832).

Esse “incômodo” me trouxe direto até o curso de pós-graduação, mestrado em Educação, pois vim buscar respostas as minhas perguntas. Já não me bastavam mais os questionamentos e as inquietações. Eu precisava de respostas. Eu precisava pesquisar, descobrir, conhecer, saber-fazer. E hoje, com muito incentivo e ajuda de amigas que me estenderam a mão, estou aqui a procura de respostas e estou disposta a fazer da minha pesquisa, uma ferramenta importante para muitas professoras e professores que se questionam, assim como eu. Houve algumas mudanças entre o projeto inicial e minha caminhada ao longo do

curso. Foram muitas descobertas a cada disciplina e através das orientações que recebi de minha orientadora Profa. Dra. Maria Walburga. Sei bem que este é o meu lugar e sinto um orgulho de onde vim e onde cheguei. Essa é minha história. Essa é minha trajetória. Essa é a minha paixão: a educação para a vida.

## 2 INFÂNCIA E MIGRAÇÃO

*[...] No mundo filosófico da criança, o mais sábio não sabe. Não sabe o saber que não sabe se sabe a si mesmo e não sabe outro saber que o saber de querer sempre saber. A ignorância deixou de ser ausência, carência e insuficiência para tornar-se potência e motor dos possíveis.  
(Walter Kohan)*

Neste capítulo, apresentaremos os estudos da infância, as relações com a Educação Infantil e a migração. Para tanto, faremos um diálogo com estudiosos da temática, trazendo suas concepções e contribuições. O intuito é compreender como as interações e as brincadeiras, eixos orientadores da Educação Infantil (BRASIL, 2009), podem contribuir com os processos de acolhimento das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sorocaba, interior de São Paulo. Com isso, traremos a colaboração de algumas(uns) autoras(es) para esta discussão.

### **2.1 Interações e brincadeiras: o direito das crianças a uma infância feliz nas escolas de Educação Infantil**

Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, que oportunize as interações e as brincadeiras em um contexto pensado e organizado intencionalmente ou que aconteça de forma espontânea, de acordo com as experiências por elas vividas.

Mas questionamos se o direito à educação das crianças pequenas está atrelado apenas à questão legal, da vaga na escola de Educação Infantil ou se elas têm direito à infância. Prado (2011, p. 112), denota que “a negação e substituição precoce do tempo da infância impõem a necessidade de reconhecer o direito das crianças à própria infância”. Mas o que isso carrega? Ainda de acordo com a autora, é preciso atribuir à escola de Educação Infantil espaços onde as crianças possam viver intensamente a infância, sem que esta seja apenas uma etapa pura e simples de suas vidas. É levar a criança para além do que está posto e determinado para sua idade cronológica.

Ao falarmos em direito, somos remetidos a pensar se todas as nossas crianças têm o direito de estar na escola e desfrutar de momentos felizes, com experiências que contribuam para uma infância brincante e feliz, pois a infância não se trata de uma passagem, um período

de espera pelo que está por vir. A infância é viva! Se passa no agora! Em uma colocação reflexiva de seu trabalho de doutorado, temos o seguinte trecho de Camargo:

Estava aqui matutando com nossas inquietações... pensando na obrigatoriedade da pré-escola, que garante vagas para as crianças de 4 e 5 anos, mas ao mesmo tempo receio uma maior precarização das creches, como também a escolarização precoce de nossas crianças pequenas. (CAMARGO, 2019, p. 61).

Vemos, aqui, que a obrigatoriedade “do ensino” existe para as crianças pequenas na faixa etária dos 4 e 5 anos de idade, que é garantida por lei, em diversos documentos. Dentre eles, a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, parágrafo IV, dispõe que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ‘educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)’” (BRASIL, 1988). Notamos, por este trecho, que a educação infantil passou a ser obrigatória apenas no ano de 2006, visto que levamos muito tempo para que ela fosse vista como parte importante da educação brasileira, passando assim a constituir-se como a primeira etapa da Educação Básica a partir da LDB, homologada em 1996. Em seu título III, artigo 4º, inciso IV, a LDB preconiza que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ‘atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade’” (BRASIL, 1996). Temos, portanto, uma legislação que protege e garante às crianças pequenas – 4 e 5 anos de idade – educação formal e de qualidade. Sobre as leis que garantem o acesso e a permanência das crianças na escola, encontramos nos escritos, abaixo, parte da evolução da obrigatoriedade da Educação Infantil no século XXI:

O final da década de 80 e os anos de 1990 foram de particular relevância à afirmação do campo da educação infantil no cenário educacional brasileiro que, a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais tarde, da LDB nº. 9394, de 1996, conquistou institucionalmente reconhecimento como primeira etapa da educação básica. (PINAZZA e SANTOS, 2016, p. 34).

Percebemos, com esse aporte legislativo, que as inquietações de Camargo (2019) são trazidas de forma que pensemos na educação escolar pública obrigatória voltada à infância. Principalmente, quando analisamos, em diversos artigos, como essa obrigatoriedade acontece de fato. Será que o direito das crianças pequenas à educação também sugere que elas tenham direito a uma infância brincante e vivida com plenitude por trás desses muros? Nos estudos de Pinazza e Santos (2016, p. 39), temos um histórico das políticas públicas voltadas à Educação Infantil a partir do século XX. Contudo, ao disporem de seus argumentos para os riscos que a educação infantil vem correndo desde a aceleração das idades cronológicas das crianças, as



autoras sinalizam que essa obrigatoriedade da educação para as crianças de 4 e 5 anos, se olharmos para as políticas públicas implementadas até aqui, reforçam que não é possível que fiquemos inertes e que não nos incomodemos com esse cenário, sob pena de “mais uma vez sucumbir à lógica questionável da escola atual” (PINAZZA e SANTOS, 2016, p. 39).

Ter em mente que Educação Infantil não é tempo de “espera de” ou de “se tornar algo ou alguém” e que também não é período de preparação para as próximas etapas de vida da criança é algo necessário e urgente para que não venhamos a repetir os mesmos modelos de escolas de épocas passadas. Como bem colocam Pinazza e Santos (2016, p. 23), “As transformações que se seguiram ao longo do século XX não foram suficientes para tirar o caráter de ‘pré’ dos últimos tempos da educação infantil”. Ainda sobre o fato de a Educação Infantil perder seu sentido de viver a infância para se instalar como preparação para um “tempo escolar futuro”, as autoras pontuam que:

Naturalmente é desejável e, portanto, defende-se uma educação infantil de boa qualidade que, como primeira etapa da educação básica, esteja implicada e integrada, em seus propósitos, aos outros subsequentes níveis educacionais. Contudo, isso não pode significar que os processos educativos de creches e, particularmente, de pré-escolas estejam condicionados a práticas antecipatórias, que firam direitos fundamentais assegurados, por lei, às crianças de 0 a 5/6 anos. Não se pode assentar uma educação infantil, uma pré-escola, olhando estritamente para o tempo escolar futuro, sem que se incorra no erro de subtrair das crianças a possibilidade de experiências próprias de seu tempo presente. (PINAZZA e SANTOS, 2016, p. 40).

Nesse sentido e ainda sob os aspectos da infância como tempo cronológico, que classifica e impõe fases de experiências de vida às crianças, temos o seguinte pensamento:

De modo geral, não podemos separar a vida de uma criança de sua própria condição empírica de existência, não podemos separar nenhuma vida, mas nem tão pouco a das crianças, pois, se por um lado podemos pensar a vida das crianças e a própria ideia de infância como campo extensivo, cronológico, muitas vezes prescrito por determinações identitárias e conceituais, por outro a criança pode também ser pensada como campo intensivo, como um encontro, uma experiência, como aquilo que nos arranca de uma condição dada pelo adulto, uma condição dita e descrita por discursos sobre a criança. (CAMARGO e LEITE, 2020, p. 1448).

É dessa forma que passamos a pensar a infância como um momento de vida e de diversas experiências, não como mera passagem de vida “à espera de”. Segundo o artigo, que inicia seus escritos falando do livro “Infância”, de Graciliano Ramos (1993), este autor nos diz, “poeticamente”, que a “infância não é a melhor obra e sim a mais importante”.

No contexto da escola, o brincar aparece como uma das formas de acolhimento e interação social que as crianças podem (e devem) vivenciar. Através do brincar, as crianças

agem de forma a representar a “vida real” de acordo com aspectos culturais de seu grupo de convívio, incorporando a cultura lúdica ao conjunto da cultura do grupo ao qual está inserido. Ao mesmo tempo em que representam, aprendem e se desenvolvem, também interagem com outras crianças.

Encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que fundamentam a temática, apresentando como eixos norteadores da prática pedagógica as brincadeiras e interações no espaço escolar. A definição de criança aparece da seguinte forma:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

Além de tal documento, outras fontes foram pesquisadas no intuito de embasar e certificar o presente trabalho, dentre elas destaco também as contribuições da Sociologia da Infância. A despeito disso, encontramos uma importante reflexão de Abramowicz acerca do tema no Brasil e o entendimento do papel da criança na construção de sua história de vida, mesmo em diferentes contextos culturais:

[...] a partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. (ABRAMOWICZ, 2010, p. 43).

Temos, aqui, a ratificação de que a criança é sujeito social e histórico, parte da sociedade em construção, é protagonista social, dotada de significados, sentidos e cultura própria. Vemos, também, que considerar a criança a partir de uma abordagem biológica e psicológica não respeita a individualidade da criança. Há, assim, portanto, uma tentativa de padronização das crianças de acordo com a sua idade. Mas será que é dessa forma que as crianças se constituem como pessoa? Pela sua idade cronológica?

No sentido de compreendermos e embasarmos as questões ligadas à idade cronológica das crianças, temos os olhares da filosofia pra esta discussão. Kohan (2015) nos apresenta um trecho do livro “O pós-moderno” em que relata que “o pensamento talvez tenha mais infância disponível entre os de 35 anos que os de 18 [...] Nova tarefa para o pensamento didático: buscar

sua infância em qualquer parte, inclusive fora da infância” (LYOTARD, 2005 *apud* KOHAN, 2015, p. 223). E Kohan ainda segue neste debate, afirmando que:

Há dois sentidos aqui afirmados para a infância: que ela possa estar fora da infância significa que, como começo, interrupção, estrangeiridade do pensamento, pode estar fora da idade cronológica que costumamos demarcar como infância e, também que somos habitados pela infância para muito além de uma fase cronológica da vida. (KOHAN, 2015, p. 223).

Aqui, ele nos mostra que a infância pode não habitar a idade cronológica da criança e que, ao mesmo tempo, somos habitados por essa infância ao longo da nossa idade cronológica, por boa parte da nossa vida. Isso demonstra que aspectos biológicos e psicológicos do ser humano não devem ser os únicos a serem considerados, como já citamos anteriormente nesta pesquisa.

Neste mesmo artigo, Kohan (2015, p. 225) nos faz um questionamento importante sobre o papel da infância na escola: “Dívida, esperança, milagre, pode a infância encontrar seu lugar na escola?”. De acordo com suas palavras, trata-se da escola do inumano<sup>7</sup>, do currículo, das avaliações, das séries que ascendem de maneira crescente no sentido de preparar essa criança para algo que ela ainda não viveu, para um “tempo melhor”, preparar a criança para deixar de forma repentina esse mundo – infantil – para viver o mundo “que realmente importa” para ela, ou seja, o mundo do adulto. Mas o próprio autor faz com que lembremos que dentro dessa escola há uma outra escola: a do tempo livre, liberado, da lembrança do esquecido, de um tempo desprendido de passado, presente e futuro. A infância não é um tempo perdido, mas, sim, um tempo de vida.

Sobre os estudos que tratam da cultura lúdica, aspecto importante vivido na infância, encontramos, em Brougère (2001), que esta é constituída e vivida pelas crianças pequenas. Ela está relacionada às experiências vividas pelas crianças, ao ambiente em que vivem e, ainda, às relações ali acordadas entre elas. Ele destaca ainda a importância de propiciar o “jogo livre”, espaço em que as crianças se acomodem e se organizem de maneira autônoma e em constante relação com os colegas. O jogo é constituído pela criança em consonância com o que o meio

---

<sup>7</sup> Para explicarmos o conceito de inumano, atribuído a Lyotard, temos o seguinte trecho do artigo de Kohan: “Mas, o que é inumano? Lyotard distingue duas de suas formas (LYOTARD, 1989): o inumano do sistema chamado de “desenvolvimento”, “competitividade”, “democracia representativa”, “mercado”, “mundo livre”, e o inumano que cada alma humana carrega pelo fato de ter nascido de uma indeterminação forçada a se abandonar a si própria, a se determinar sem poder fazer nada para evitá-lo. A segunda forma do inumano é essa passagem do não ser ao ser da qual todos nascemos e ninguém escolheu. Fomos forçados a nascer, nenhum ser humano foi perguntado se queria vir ao mundo”. (LYOTARD, 2005 *apud* KOHAN, 2015, p. 223).

lhe oportuniza e, ainda de acordo com Brougère (1998, p. 206), “Jogar é sempre manipular elementos preexistentes quer sejam materiais ou imateriais (imagens)”. Os adultos são diretamente responsáveis pelos ambientes de jogo, inclusive quando esse meio não contém nenhum elemento lúdico específico.

Seguindo na alusão ao jogo, de acordo com Kishimoto (1995), ele carrega a definição que cada grupo social lhe atribui. Ao mesmo tempo em que brinca, a criança é levada a um outro mundo, assumindo diferentes papéis, cantando, dançando, imitando e repetindo palavras e/ou gestos e movimentos. É por meio da brincadeira que a criança expressa seus anseios, suas emoções e o panorama que tem do mundo. Com isso, destacamos:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Tais estudos nos convidam a pensar na temática, no intuito de ampliar as discussões teóricas e seus possíveis desdobramentos na escola da infância. Aqui, pretendemos demonstrar como os papéis do brincar e das interações podem contribuir com o acolhimento das crianças migrantes haitianas nas escolas públicas de Educação Infantil da cidade de Sorocaba. Contribuições, essas, em seu mais amplo sentido: da língua, cultura, modo de se pentear, se vestir etc.

## **2.2 Infância, migração e as relações étnico-raciais**

Em diferentes sociedades, a migração é parte integrante e importante da formação de seu povo. Isso é mais comum do que imaginamos e a cada dia, mês ou ano, torna-se mais visível aos olhos humanos. São pessoas que deixam seus países de nascimento pelos mais variados motivos e que deixam sua essência, sua história de vida, para buscar escrever uma nova, distante daquele cenário deixado para trás. Nas palavras da autora a seguir, algumas possibilidades para este deslocamento:

O ato de migrar pode ser realizado pelas mais diversas causas. Motivações acadêmicas, profissionais, tratamentos de saúde, laços familiares, catástrofes naturais, perseguições naturais, perseguições políticas, falta de estrutura adequada e desrespeito aos direitos humanos fundamentais nos países de origem, são somente algumas razões que mobilizam pessoas a deixar um país no qual são nacionais para tentar uma nova vida em um Estado estrangeiro. Desacompanhados ou em conjunto com membros da família, a mobilidade traz, inevitavelmente, consequências e expectativas para os que ficam. Famílias são separadas e crianças ou ficam sem a presença dos pais, ou os acompanham e transferem seus estudos e seu cotidiano para um novo país. (WALDMAN, 2012, p. 21).

Nas palavras de Waldman, há muitas motivações para que o ser humano se desloque de seu país para outro. Além disso, as pessoas podem migrar sozinhas ou acompanhadas das famílias. O que podemos perceber, por alguns relatos (informais) de haitianos e haitianas instalados no Brasil, é que, inicialmente, um dos membros da família vem sozinho, se estabelece – consegue um emprego, um teto, envia dinheiro à família – e, só depois, vem aos poucos trazendo os demais membros da família/comunidade.

Parece muito difícil aceitar, porém figura ser fácil perceber que a chegada de migrantes, em especial no Brasil, causa certa estranheza, especificamente por aqueles que são negros e que que passam a sofrer diferentes formas de preconceito, discriminação e racismo. É possível perceber que “[...] alguns imigrantes são melhor ‘aceitos’ por suas características físicas, suas nacionalidades, suas atividades profissionais etc. [...]”. sendo assim, “o imigrante pode ser desejado ou rejeitado”. (DEMARTINI, 2011, p. 51). Com isso, sabemos que, por vezes, interesses econômicos do país de destino se sobrepõem a qualquer outro, como filtro de entrada, de acordo com as habilidades de trabalho que cada imigrante pode exercer no novo país. Aceitar ou não quem vem “de fora” depende mais dos benefícios que o imigrante possa trazer, do que do desejo de acolher quem está chegando e, certamente, precisa de ajuda para inserir-se na nova terra. Portanto, a migração está fortemente relacionada ao trabalho, desde que esse processo começou no mundo.

Podemos dizer, então, que os haitianos no Brasil se ajustam à definição de “imigrantes”, já que, normalmente, sujeitam-se ao que está posto no país e se adaptam (muitas vezes contrariados) aos costumes brasileiros. E isso pode ser inclusive constatado pela grande parcela de haitianos e haitianas fazendo parte de religiões cristãs brasileiras e a participação em festas populares (quando havia, antes da pandemia), especialmente nas escolas onde as filhas e os filhos estudam. Mesmo que parte da cultura seja preservada, a cultura haitiana sucumbe em detrimento da brasileira. “As crianças e suas famílias que vivem esses movimentos migratórios vão aprendendo a conviver com novas formas e estilos de vida, outros valores, costumes, hábitos, tradições, entre outros” (SILLER, 2016, p. 145). Ela conclui que tal diferença pode

parecer desigualdade para muitas pessoas e isso pode instituir “condições sociais para o racismo, a xenofobia e o preconceito”.

Portanto, ser imigrante adulto requer enfrentamento, coragem e perseverança. Ser imigrante durante a infância aumenta (e muito) os entraves e as dificuldades que a vida na nova terra pode lhes trazer. De acordo com o trecho abaixo, é possível perceber que a sociedade brasileira é historicamente construída com uma visão preconceituosa sobre o negro e de afirmação da imagem positiva do branco. Daí a internalização de representações preconceituosas desse grupo:

Numa sociedade como a brasileira, na qual predomina uma visão preconceituosa, historicamente construída a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem de valorativa de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser inferiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializa dores. Desse modo, cada indivíduo socializado em nossa sociedade poderá internalizar representações preconceituosas a respeito do grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto. (CAVALLEIRO, 1999, p. 40).

Ainda hoje, poucas são as pesquisas atravessadas pelo protagonismo da infância nas relações migratórias. Há uma tendência de que outros trabalhos apontem essa temática, devido ao número cada vez maior de crianças imigrantes ou filhas de imigrantes nos processos migratórios. Enfim, como crianças não trabalham, de acordo com Sayad – já apontado aqui neste texto -, poderíamos dizer que elas não existem. Se falarmos de crianças do gênero feminino, aí, então, o abismo é ainda maior:

A infância, quer de mulheres imigrantes, quer de suas filhas é um dos temas mais desprezados pelas Ciências Sociais, não obstante a sua presença na Literatura. Isso se deve à posição de subalternidade ocupada pela criança na sociedade ocidental. [...] As crianças de grupos imigrantes são duplamente oprimidas em razão da sua posição etária e da sua posição de pertencimento a um grupo minoritário, estrangeiro. Muitas vezes essa situação se articula com a situação de classe, quando o ser minoritário se confunde com o pertencer às camadas subalternas da sociedade. (KOSMINSKY, 2000, p. 49-50).

A inserção dos filhos dos imigrantes, em geral, está atrelada aos mais diversos aspectos. De acordo com a autora, “em primeiro lugar à cor da pele, isto é, se são brancos e, e, segundo lugar, à estrutura de oportunidades econômicas do país receptor. Se os filhos dos imigrantes são brancos, mais fácil será a sua aceitação.” (KOSMINSKY, 2000, p. 50). Apesar da presente passagem representar pesquisa elaborada nos Estados Unidos, sabemos que, no Brasil, não é nada diferente, nem mesmo nos dias de hoje.

A infância em meio a esses deslocamentos (forçados ou não), nos traz a criança em sua essência. Não há como distinguir a nacionalidade, a cor, raça, ou qualquer outro atributo que possa tentar “classificar” uma criança. Com as pesquisas não é diferente. Elas precisam levar em conta essa multiplicidade infantil. Temos nas escolas de hoje infâncias diversas e plurais. Demartini (2011) chama a atenção para diversas infâncias existentes e a importância de se considerar cada uma delas. Sendo assim:

Já discutimos em outros textos (DEMARTINI, 2002, 2006) a necessária atenção para a questão das várias infâncias, isto é, para a problematização das vivências infantis, levando-se em conta que as crianças são constituintes da realidade social, fazem parte de grupos sociais, sendo impossível pensar em uma criança ‘genérica’, quando pensamos na infância no Brasil, nos dias atuais ou em tempos pretéritos. Mesmo no interior de cada grupo, é possível perceber vários outros elementos que vão aproximando ou afastando crianças que, num primeiro movimento, parecem semelhantes. Levar em conta as diferentes infâncias é, portanto, um ponto de partida necessário para a pesquisa. (DEMARTINI, 2011, p. 12).

No caso das crianças haitianas, elas trazem uma cultura diferente daquela encontrada no Brasil. São idiomas, brincadeiras, vestes, penteados, características físicas diferentes de nossa cultura. Assim, vemos o aumento do número de pesquisas educacionais e de formação de grupos de estudos interessados em chamar a atenção para a necessidade de compreender as crianças como “atores sociais” e a preocupação em dar visibilidade a essas crianças imigrantes, não apenas evidenciar seus pais e/ou mães trabalhadores e trabalhadoras. Sobre isso, temos:

[...] Procuramos focalizar as crianças e jovens envolvidos nos processos de deslocamento de suas famílias ou deles próprios, como sujeitos nesses processos, diferenciando-os dos adultos, que sempre são mais analisados quando se consideram processos migratórios. [...] há também os estranhamentos nos contatos com outros grupos, outras culturas, outros territórios, outros alimentos, outras brincadeiras, outros modos de educar, de estudar nos novos contextos. (DEMARTINI, 2016, p. 21).

Em sua obra “Educação e cultura: Brasil e Japão”, Kishimoto (2012) traz pontos em comum entre Brasil e Japão, no que tange ao funcionamento da Educação Infantil em ambos os países. Uma de suas indagações está justamente na infância ficar entre o brincar e a aceleração do ensino. O Japão apresenta semelhanças importantes com o Brasil, quando se trata de Educação. Mas há, inclusive por se tratar de culturas diferentes, pontos relevantemente divergentes<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> O sistema escolar japonês oferece jardins de infância (*yootien*) para crianças de três a cinco anos, ensino compulsório de nove anos, incluindo o primário e o secundário inferior, três anos de escola secundária superior e cursos técnicos e superiores. A creche (*hoikuen*), que atende crianças de zero a três anos, é mantida pelo Ministério da Saúde e Bem-estar Social. No jardim de infância, os agrupamentos apresentam a seguinte proporção entre adultos e crianças: vinte crianças de três anos com dois professores e trinta crianças de quatro e cinco anos, com

Ora, se a brincadeira e as interações entre as crianças e adultos podem contribuir com a inserção das crianças no ambiente escolar do novo país, por que as escolas limitam tanto o espaço do brincar também para as crianças pequenas? A dicotomia entre brincar e aprender, nos leva a pensar como diferentes culturas podem ser semelhantes em suas tensões. É o caso de Brasil e Japão, em que a autora pontua essa relação vivida nos dois países:

Enquanto o Japão muda seus currículos, sempre enfatizando o brincar e a livre escolha, o Brasil procura criar um espaço específico para a criança pequena. Entretanto, continuam as práticas que preservam o eixo do ensino sistemático da alfabetização com antecipação de atividades do ensino fundamental, sem a preocupação com a emergência do letramento. O Japão, embora conservador e disciplinador na educação., preserva o espírito do brincar como parte da cultura infantil. o Brasil, embora adotando o paradigma de criança cidadã, com direito ao brincar, vive o conflito entre as intenções e as ações. {...} o brincar e o ensinar podem coexistir nas diferentes culturas. Brinquedos podem ser usados para ensinar ou para preservar o brincar. (KISHIMOTO, 2012, p. 137).

Quando falamos em educação no Haiti, o que se tem como entendimento de um bom sistema de ensino é a “rigidez”. SILVA (2019, p. 114), em sua tese de doutorado, registra inúmeros relatos de famílias haitianas que trazem a educação daquele país como “rigorosa e disciplinadora”. De acordo com relatos recebidos em sua pesquisa, a autora conclui que “A disciplina e rigidez das escolas do Haiti, mencionadas pelas crianças migrantes, possivelmente refletia no receio que elas tinham dos professores brasileiros, pois eles ameaçavam, gritavam e diziam que iriam expulsar as crianças da escola [...]”. Notamos, assim, a diferença entre os diferentes sistemas de educação e como isso também pode interferir no acolhimento dessas crianças migrantes.

Para além das questões do estrangeirismo, das relações de pertencimento ao novo país e do não reconhecimento da infância e sua condição de sujeito, como parte do mundo e protagonista de sua própria história, as crianças haitianas ainda passam pelo “crivo da aceitação” no novo grupo, devido a sua origem étnica e racial. Sobre isso, verificamos o seguinte trecho:

Viver o estranhamento do estrangeiro – do outro. A criança é discriminada pela sua estranheza, julgada primitiva pela sua menoridade, pela menoridade do pensamento. E quando esse estranhamento é a criança negra? A criança negra é duplamente ignorada: por ser criança e por ser negra; e ser uma pessoa negra é também ser primitivo; sendo primitivo, faz-se necessária a colonização, situá-la em uma ordem que a leve à vida adulta, “normal”, à civilidade e, quanto mais rápido, melhor será. E isso está presente nos discursos das políticas públicas sobre a obrigatoriedade da

---

um professor. As crianças permanecem quatro horas na instituição, mas os professores são contratados em tempo integral para atender aos pais, preparar materiais e planejar. Quando há inclusão de alguma criança com necessidades especiais, um especialista permanece na instituição para dar suporte geral.



educação para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Como os discursos da psiquiatria e medicina produziram os loucos, a infância similarmente é fabricada como desrazão pelos discursos pedagógicos, e este povo selvagem (criança e negra) precisa ser colonizado, escolarizado, branqueado. (SOUZA, 2016, p. 78).

Ainda de acordo com a autora, estão relacionados aos grupos étnicos africanos e afro-brasileiros uma inferioridade que os leva a condições parecidas com as das crianças, o que retifica políticas públicas coloniais da modernidade.

A despeito da experiência que as crianças haitianas vivenciam no novo país, temos no trabalho de Silva (2019, p. 98) trecho que nos leva a pensar sobre os variados estereótipos que essas crianças recebem sob diversos aspectos:

A maneira como as meninas haitianas iam penteadas para a escola chamava a atenção e despertava surpresa nas pessoas e motivo de elogios às mães pelas professoras, técnicas e bolsistas. Elas elogiavam o capricho com as roupas e o cabelo, sempre combinando os enfeites com as roupas. Nessas falas observei que as crianças haitianas trazem em seu corpo as “marcas” de sua origem, cabelos e cor evidente de uma “raça”. Historicamente discriminada e que vem do Haiti.

Notadamente, essas crianças chamavam a atenção de adultos e crianças devido aos seus penteados, semelhantes em quase todas as meninas vindas do Haiti, pelos trançados e pelos coloridos em seus cabelos sempre penteados e presos. A despeito disso, Gomes evidencia esse tipo de situação, desde as mais remotas ancestralidades:

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético. (GOMES, 2002, p. 44).

De acordo com as experiências vividas com essas crianças e suas famílias no cotidiano da escola, é possível dizer que, entre a comunidade haitiana, o penteado trançado e repleto de adornos coloridos está relacionado muito mais à “prática cultural e ao cuidado com o corpo” do que à preocupação com a imagem de “negro descabelado e sujo”, já que é uma prática comum entre as mulheres, sejam adultas ou crianças. Parece-me algo trazido de seu país, um costume cultural de seu povo.

Na oportunidade do meu ingresso na escola em que atuo hoje, na cidade de Sorocaba, deparei-me com essas crianças haitianas em diferentes turmas. Isso me fez refletir sobre a maneira como elas são recebidas pelas outras crianças e pela escola em geral, já que eu ainda não havia tido contato com crianças dessa nacionalidade em nenhuma outra escola, apesar de muito ter ouvido falar que havia um expressivo crescimento do número de crianças matriculadas na cidade nos últimos tempos.

Crianças haitianas, assim como as brasileiras, negras, sofrem com o racismo, o preconceito e a discriminação racial por causa da cor de sua pele<sup>9</sup>. Ao adentrar à escola, a criança haitiana, recém chegada ao país, passa pelas dificuldades de comunicação com a língua e, em diversos momentos da sua vida regular, precisa enfrentar também os entraves de “ser diferente”, pela cultura, pela língua e, ainda, pela cor da sua pele. Como retrata Djamilia Ribeiro (2020) em sua obra “Pequeno manual antirracista”, crianças negras precisam pensar o lugar social de sua negritude, enquanto que crianças brancas não necessitam afirmar a posição que ocupam:

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais - que é um lugar de privilégio - acabam acreditando que esse é o único mundo possível. (RIBEIRO, 2020, p. 24).

Pelas palavras da autora, podemos constatar que esse processo de violência contra as crianças negras é algo natural à sociedade e, infelizmente, comum. E se pararmos para refletir, não podemos achar natural que uma criança se sinta errada apenas por ter um corpo, um cabelo e uma cor diferente das demais. A escola é, além de espaço de troca de “conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.” (GOMES, 2002, p. 21).

---

<sup>9</sup> O advogado, filósofo, doutor e pós-doutor em Direito, Silvio Almeida, preconiza que os três conceitos – racismo, preconceito racial e discriminação racial – mesmo tendo ligação entre eles, diferem entre si em seu significado. Segundo ele: “o **racismo** é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Ainda em sua concepção, “o **preconceito racial** é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. Já a **discriminação racial**, o autor define como “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça”. (ALMEIDA, 2021, p. 32).

Ainda sobre a questão das crianças negras na escola e os estereótipos atribuídos a elas, observamos, no excerto abaixo, como o corpo negro é considerado na escola e como ele define padrões estéticos e percepções de mundo diversos:

O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicas, sentidos distintos para quem os adota e significado diferenciados de uma cultura para outra. E é justamente o olhar sobre o corpo negro na reais que nos leva a considerar como professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo. (GOMES, 2002, p. 22).

Os padrões estéticos apontados pela autora estão presentes na vida de negras e negros e isso vem se perpetuando desde a chegada de colonizadores aqui, arraigado historicamente. “O ideal de branqueamento enraizado no contexto brasileiro é fruto do processo de colonização, violência e desumanização que marcou nossa trajetória histórica de mais de três séculos de exploração [...]” (GARCIA e SANTOS, 2018, p. 94). De acordo com as autoras, esse processo de colonização traz consequências até os dias atuais e abreviam direitos, além de alimentar a exclusão e instituir o racismo estrutural<sup>10</sup>, oprimindo a população negra brasileira.

Ainda no contexto do branqueamento apresentado acima, temos trecho que versa sobre o “desaparecimento” do negro e do índio como tipos raciais:

[...] no Brasil, há uma expectativa geral de que o negro e o índio desapareçam, como tipos raciais, pelo sucessivo cruzamento com o branco; e a noção geral é de que o processo de branqueamento constituirá a melhor solução possível para a heterogeneidade étnica do povo brasileiro. Diante de um casamento entre uma pessoa branca e uma de cor, a impressão geral é a de que esta última foi “de sorte” enquanto aquela ou foi “de mau gosto” ou se rebaixou, deixando-se influenciar por motivos menos confessáveis. Quando o filho do casal misto nasce branco, também se diz que o casal “teve sorte”; quando nasce escuro, a impressão é de pesar. (NOGUEIRA, 2006, p. 297).

Temos aqui, a “condenação ostensiva” do preconceito. Ainda para este autor, “[...] o indivíduo branco espera que o branqueamento resulte do concurso dos demais brancos, e não

---

<sup>10</sup> Para o filósofo e advogado Silvio Almeida, “[...] A tese central é de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais -, e portanto, incompletos – de conceber o racismo. Em suma, procuramos demonstrar neste livro que as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”. (ALMEIDA, 2021, p. 21).

do seu, principalmente, quando se trata de união legítima. Por sua vez, a pessoa de cor que se preocupa em se unir com uma pessoa de cor clara revela, em geral, insatisfação com os traços negroides e preferência pelo tipo europeu, desejando que a este pertençam os seus descendentes”. (NOGUEIRA, 2006, p. 297-298).

Em pesquisa realizada com crianças negras na Educação Infantil de quatro a seis anos, Eliane Cavalleiro (2018), na obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, relata situações que nos levam a pensar em como as crianças negras sofrem todo tipo de discriminação e preconceito no cotidiano das escolas. São relatos que beiram o horror, nos levando a questionar como profissionais da educação podem agir de maneira a ridicularizar e humilhar crianças que não sabem ou nem podem se defender de tais agressões. A autora abordou, em diversos momentos do livro, o silêncio das professoras em relação aos episódios de preconceito, discriminação e racismo ocorridos com frequência na escola e observados por ela, ao longo da pesquisa, inclusive com ela própria. Exemplo disso é a fala de uma das professoras (negra) ao se referir à pesquisadora Eliane Cavalleiro como uma pessoa bonita: “Você é bonita. Não seria discriminada. Hoje o negro está mais bonito. Você passa por branca. Ninguém te discrimina”. (CAVALLEIRO, 2018, p. 41). Difícil explicar ou mesmo compreender um comentário como este, de uma professora negra para uma professora negra. A esse despeito, observemos o excerto a seguir:

Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista. Se boa parte da sociedade vê o negro como suspeito, se o negro aparece na TV como suspeito, se poucos elementos fazem crer que negros sejam outra coisa a não ser suspeitos, é de se esperar que pessoas negras também achem negros suspeitos, especialmente quando fazem parte de instituições estatais encarregadas da repressão, como é o caso de policiais negros. (ALMEIDA, 2021, p. 68).

O racismo acontece também de pessoas negras com pessoas negras e isso é mais comum do que se possa pensar. A negação do racismo e a falta de debate na sociedade tentam nos levar a acreditar que negros são culpados pela sua cor e por suas condições de vida.

A sociedade em que vivemos carrega a marca de uma “democracia racial de fachada”, livre de qualquer inquietação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças nas escolas, de forma muito preconceituosa. (CAVALLEIRO, 2018, p. 58).

Em uma das passagens de seu livro, após análise das situações presenciadas de deboche e diferentes manifestações de racismo, preconceito e discriminação, tanto por parte das crianças, como por parte das professoras, a autora relata a dificuldade de problematizar situações que envolvam a questão étnica, na tentativa de provarem que ignorar é a “melhor saída”. Sobre isso, então:

Compreendo que possa haver uma grande dificuldade, por parte das professoras, em perceber a existência do preconceito e da discriminação dentro do espaço escolar. em especial, na relação direta com as crianças. Talvez pelo fato dessas situações não serem tão acentuadas dentro da sala de aula, ocorrendo, quase sempre, no parque, quando elas se encontram distantes. (CAVALLEIRO, 2018, p. 79).

O silêncio jamais fará com que as relações multiétnicas aconteçam de forma natural ou automática, como podem sugerir algumas pessoas. Ainda de acordo com a autora, a questão racial encontra-se de maneira escusa inclusive nos meios familiares. Isso nos leva a refletir que “a criança não é educada para respeitar e conviver com as diferenças, sobretudo com as diversidades étnicas.” (CAVALLEIRO, 2018, p. 85). A falta de debates nas escolas sobre o tema não contribui de maneira positiva para um convívio sem marcas racistas nesses espaços. Ao contrário, essa é uma discussão urgente e necessária. É preciso ainda que saíamos da neutralidade e façamos com que crianças pequenas conversem sobre seus corpos e sobre a desigualdade da qual são vítimas. Sendo assim:

Como demonstrado nas pesquisas atuais no campo das relações étnico-raciais e educação infantil, o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial se fazem ainda fortemente presentes nos espaços educacionais da primeira infância, constituindo danos à formação da criança negra e gerando relações étnico-raciais desiguais. O mito da democracia racial mostra-se visível na fala de muitas educadoras e educadores, gestores ou responsáveis por políticas públicas que se negam a tratar da temática com a justificativa que as crianças pequenas não percebem ou são marcadas por relações de desigualdade racial com a fala: ‘em nossa escola tratamos todos de forma igual’ em busca de uma falsa neutralidade. (GARCIA e SANTOS, 2018, p. 95).

Contudo, a legislação brasileira também sai em defesa das crianças, assegurando seu direito de não sofrer nenhum tipo de preconceito, discriminação ou passar por algum episódio de racismo. Segundo o que preconiza o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu parágrafo único, do artigo 3º:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990).

Apesar de não haver especificamente citação que reporte à condição de migração, seja ela externa ou dentro do próprio país, a Lei 13.869 de 1990, defende que nenhuma criança ou adolescente pode ser discriminado por qualquer que seja o motivo ou implicação relacionada a sua origem ou qualquer outra situação. Temos aqui, então, a confirmação de que a criança não pode ser discriminada pelo fato de ser migrante ou filha de migrante. É vedada, ainda, a discriminação por raça, etnia ou cor, que, em alguns casos, é sofrida pela criança haitiana por ser negra e por serem oriundas de locais diferentes que os da própria localidade, os “outsiders”, os de fora (ELIAS e SCOTSON, 2000). Além disso, no artigo 5º, o ECA institui que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990). Mais uma demonstração de que a lei oferece garantias às crianças e adolescentes contra qualquer tipo de discriminação, seja no espaço escolar ou não.

Ainda no que tange à não discriminação das crianças, citamos aqui as DCNEI, indicando que, em suas propostas pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil devem oportunizar condições que favoreçam o “trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2009, p. 21). São inúmeros os documentos que protegem as crianças da discriminação racial, resta que, na prática do cotidiano escolar, essas ações sejam efetivadas.

Além dos direitos assegurados por lei quanto à proteção das crianças nos espaços das escolas de qualquer manifestação discriminatória, há as questões do ensino obrigatório de relações étnico-raciais, que tem o intuito de valorizar “a participação do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil.” (GARCIA, 2018, p. 40). Diante disso, temos posto que a implementação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, além de um resultado de luta do Movimento Negro, é também uma forma de combater as diferentes manifestações preconceituosas, discriminatórias e de racismo, ocorridas frequentemente nas escolas. Ainda sobre isso, temos descrito pela autora que:

Os avanços que temos quanto à construção de políticas públicas de educação antirracista deve-se, prioritariamente, às lutas do movimento negro e das pessoas engajadas que, incansavelmente, têm buscado propostas e possibilidades diante do cenário atual, sejam para que as leis existentes sejam de fato implementadas, ou na resistência contra retrocessos. (GARCIA, 2018, p. 37).

A autora nos traz a reflexão de que o Movimento Negro é parte fundamental de conquistas e avanços importantes para uma educação antirracista e que tanto a evolução da Legislação, como outras demandas de importância significativa são alcançadas pela luta aguerrida de quem está na linha de frente do combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial, notadamente com as crianças pequenas.

Nilma Lino Gomes (2017, p. 13) preconiza que “O Movimento negro é educador” e que seu trajeto de educadora, pesquisadora e autora, tem como mote esse reconhecimento. E sobre isso, a autora ainda diz, pontual e categoricamente que:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios, e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. É muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (GOMES, 2017, p. 19).

A despeito disso, a autora nos revela as lutas desses movimentos e as importantes conquistas alcançadas ao longo dos governos Lula e Dilma, entre 2003 e 2016. Ela cita esse memorando, pois avanços dessa natureza nunca antes haviam ocorrido. Ela menciona a “inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da Educação Básica” como algo impensável não fossem os esforços inesgotáveis desses debates envolvendo o Governo e a sociedade civil. (GOMES, 2017, p. 19).

Ela completa que esses resultados ajudam “a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país”. (GOMES, 2017, p. 19).

### 3 HISTÓRICO DO HAITI

O presente capítulo tem como intuito trazer um breve histórico do país caribenho, suas lutas pela independência, que culminaram na liberdade desse povo, e seus problemas políticos, sociais e econômicos, que perduram até os dias atuais. Sua história de colonização e revolta começa com a chegada dos franceses e dos espanhóis à ilha, passando pela luta incessante de haitianos pela liberdade e o direito de desfrutar de sua própria terra e tudo aquilo que ela oferecia, até a assunção do poder por parte de bravos homens e mulheres que deram seu sangue e suas vidas pela independência do Haiti.

#### **Histórico do Haiti: uma revolução quase esquecida**

O Haiti é um país localizado em uma ilha no Caribe, na região central da América. O nome Haiti, ou “Ayiti”, significa “terra montanhosa”. Este nome surgiu por intermédio dos povos nativos tainos (nativos da época), que habitavam a ilha (NOEL, 2017, p. 39). Em sua dissertação de mestrado, a autora mencionada a seguir faz um breve resumo das características geográficas daquele país. A saber:

A ilha do Haiti, a segunda maior ilha das grandes Antilhas após Cuba, é dividida desde 1844 em dois países independentes, mas ligados por um longo passado histórico. A República do Haiti ocupa a parte oeste com uma superfície de 27.500 km<sup>2</sup>, território equivalente ao Estado de Alagoas (ROCHA, 1995); enquanto a República Dominicana cobre a sua parte oriental com 48.400 km<sup>2</sup>. A República do Haiti é delimitada ao norte pelo Oceano Atlântico, a leste pela República Dominicana e ao sul e a oeste pelo Mar do Caribe. Do ponto de vista administrativo, é dividido em dez departamentos (Nord, Sud, Est, Ouest, Nord-Est, Nord-Ouest, Sud-Est, Centre, Artibonite, Nippes), 140 distritos e 570 municípios, sendo Porto-Príncipe a capital. (BAPTISTE, 2015, p. 5).

Notemos, pelas palavras de Chaneline Jean Baptiste<sup>11</sup>, que o Haiti é um país considerado pequeno em proporção territorial e, sua vizinha, a República Dominicana, possui

---

<sup>11</sup> Chaneline Jean Baptiste é haitiana e cursou mestrado em Demografia, na UNICAMP, concluindo o curso em 2015. De acordo com parte de seu depoimento, Chaneline nos conta um pouco de seu processo de migração “Cheguei ao Brasil em agosto de 2011, quando comecei a estudar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Como todo migrante, vivenciei e estou vivendo certas dificuldades ao longo da minha experiência migratória no país. As minhas dificuldades estão ligadas à utilização de um novo idioma diferente da minha língua materna, à adaptação a uma nova cultura, novo sistema educativo, nova maneira de ensinar, saudade da família e amigos..., além da minha sensação de angústia que tinha a ver com a falta de planejamento do programa Pró-Haiti desde o princípio”. (BAPTISTE, 2015, p. 1).



o equivalente a quase o dobro de sua extensão territorial. Não à toa, o Brasil é considerado um país continental. Se levarmos em conta que o Haiti possui território equivalente ao estado de Alagoas (de acordo com a própria autora), a ilha que abriga os dois países é realmente pequena em extensão. Observe o mapa abaixo:

**Figura 1.** Mapa-múndi vista de satélite – foco no Caribe.



Fonte: <https://www.google.com/maps/@12.6414445,-80.63269,2603354m/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR>. Acesso em: 28/08/2020

A história de Independência do Haiti é uma história de luta – no sentido mais literal da palavra -, e é considerada por muitos estudiosos como sendo uma das maiores e mais fortes representações da luta do povo negro já existente na História. É bastante usual encontrarmos o termo “Revolução Haitiana” ao invés de “Independência Haitiana”, tamanha foi a estrutura dos conflitos da época.

Se a compararmos com o Brasil, esse processo aconteceu de forma muito diferente, mas em um curto espaço de tempo entre um e outro. Como já mencionado, muitos estudiosos apontam essa luta do Haiti mais como uma revolução (uma das maiores das Américas) do que um “simples” processo de independência do país. Foi um grande acontecimento histórico da humanidade, porém nos parece não ter recebido a devida importância. Nas palavras de Thomas (2011, p. 273), não é surpreendente que a história da revolução haitiana tenha caído no esquecimento da História. Assim sendo, é “desconfortável, mas nada surpreendente”. E completa:

Desconfortável, pois já é hora da revolução haitiana ser incorporada entre os grandes eventos da história universal; nada surpreendente, pois o pensamento dito ocidental nunca foi capaz de, efetivamente, tirar as consequências do levante dos escravos de Santo Domingo para sua própria história. (THOMAS, 2011, p. 273).

Desta forma, para todo o mundo, a história da revolução haitiana (que culminou na independência daquele país), ficou para trás, possivelmente por não ser de interesse do mundo ocidental. Para este autor. “O mundo e as ciências humanas em particular parecem resistir a aprender com os acontecimentos do Haiti. [...] somos incapazes de olhar para o que aconteceu em Santo Domingo entre 1791 e 1804. [...]” (THOMAZ, 2011, p. 273).

Consta que os espanhóis eram “o povo mais adiantado da Europa daqueles dias”. Chegaram à ilha, onde hoje fica o Haiti, tomaram o povo primitivo local sob sua guarda e a chamaram de “Hispaniola”. Ali, implantaram a religião cristã, o trabalho forçado, assassinato, estupro, doenças, fome e toda tragédia a qual se poderia pensar. Como resultado disso, a população que era de meio, ou quiçá um milhão de pessoas, foi resumida a cerca de sessenta mil, num período de aproximadamente quinze anos.

Um padre da época viajou à Espanha no intuito de pedir à coroa espanhola que extinguisse a escravatura dos nativos da ilha. O Governo espanhol acatou seu pedido, mas, para manter a colônia produtiva, precisaria de outro tipo de mão-de-obra para substituí-la. Assim sendo, mandou que levassem da África a “exportação” de quinze mil escravizados até São Domingos. Começaram, assim, por iniciativa de um rei e um padre, o comércio americano de negros e a escravidão.

As condições de vida dos escravos eram as piores possíveis e muitos deles não sobreviveram às extensas viagens em situações precárias em navios que os transportavam aos montes e sob condições desumanas. Mas, para aqueles que chagavam vivos à ilha, também não existia recompensa ou beleza. As condições climáticas da ilha castigavam ainda mais os negros escravizados. Foram tantas outras tormentas às quais estavam sujeitos, citamos:

Colocados para trabalhar como animais, os escravos eram alojados também como animais em cabanas construídas ao redor de uma praça, com provisões e frutas. O tamanho dessas cabanas variava de sete a oito metros, com aproximadamente quatro metros de largura por cinco de comprimento, divididas em dois ou três cômodos, separados por precárias divisórias. Não havia janelas e a luz entrava apenas pela porta. O chão era de terra batida; a cama, de palha, de peles ou apenas uma tosca rede estendida entre dois postes. Nelas, dormiam indiscriminadamente a mãe, o pai e as crianças. Indefesos, contra os seus senhores, eles enfrentavam o trabalho excessivo, que tinha como complemento habitual uma alimentação fraca [...]. (JAMES, 2018, p. 25).

A ilha La Hispaniola, chamada assim por Cristóvão Colombo quando chegou ali, posteriormente, foi dividida em duas partes, as quais, hoje, representam Haiti e República Dominicana. A esta época, era a Espanha quem dominava toda a ilha e eram dela os lucros produzidos aos montes pela colônia. Não demorou muito tempo e o país se viu obrigado a ceder

às pressões da França, que então fez com que os espanhóis concordassem em reconhecer que a ocupação era fato consumado. A cana-de-açúcar era extremamente lucrativa e a utilização dos escravizados da África vinha como um ponto a mais para que os negócios continuassem muito bem para o país. “[...] Em 1695, o Tratado de Ryswick entre França e Espanha deu aos franceses o direito legal sobre a parte ocidental da ilha. Em 1734, os colonizadores começaram a cultivar o café. A terra era fértil e a França oferecia um bom mercado.” (JAMES, 2018, p. 20).

Como o tratado previa a divisão da ilha, a Espanha ficou com a parte oriental (hoje República Dominicana) e a França com a ocidental (nos tempos de hoje, o Haiti), também conhecida como “Pérola das Antilhas”. À época, a França nomeou suas terras como Saint-Domingue e esta foi subdividida em três classes diferentes, sendo os brancos, que representavam uma minoria, os *affranchis* (mestiços) e os escravizados, a grande maioria do povo dali. A partir daí, muitos conflitos aconteceram na ilha, devido ao racismo e à grande diferença entre essas classes sociais. (NOEL, 2017, p. 42). Tal diferença pode ser constatada nas palavras de JAMES (2018, p. 45), em que “nenhum branco pobre era serviçal; nenhum branco faria nenhum serviço que um negro pudesse fazer por ele”.

Eram muitas as restrições sofridas pelos mulatos, descendentes da união entre brancos e negros, mas isso não os impedia de trabalhar e evoluir, pois eram livres (aos 24 anos de idade, de acordo com o código Negro). Essa ascensão desenfreada preocupava os brancos. (JAMES, 2018, p. 50). Mas os direitos pelo fato de serem mulatos ou livres talvez ainda estivessem distantes. Ainda de acordo com James:

As vantagens de ser branco eram tão evidentes que o preconceito de raça contra os negros impregnou a mente dos mulatos, que tão amargamente se sentiam ressentidos pelo tratamento preconceituoso que recebiam dos brancos. Os escravos negros e os mulatos se odiavam. Fosse em palavras, fosse devido ao sucesso na vida, fosse pelos variados procedimentos, os mulatos representavam a mesma perfídia que os brancos ao reivindicar uma superioridade inerente. Assim, o homem de cor que era quase branco desprezava o homem de cor que era apenas meio branco, que por sua vez desprezava o homem de cor que era um quarto branco e assim por diante, percorrendo todos os matizes<sup>12</sup>. (JAMES, 2018, p. 53).

Um importante personagem surge e será peça fundamental para a revolução haitiana e, conseqüentemente, a independência do país tempos mais tarde. Bookman, segundo James (2018, p. 91), um “negro gigantesco”, da tradução do inglês “homem do livro”, era um homem

---

<sup>12</sup> A descendência de brancos, pretos e mestiços tinha 128 divisões. O verdadeiro mulato era a criança de uma negra pura com um branco puro. A criança de um branco com uma mulata era um quadrarão, com 96 partes de branco e 32 partes de preto. Mas o quadrarão poderia ser produzido pelo branco e pela marabu na proporção de 88 por 40, ou pelo branco e pela sacatra, na proporção de 72 por 56 e assim por diante até 128 variedades. Mas o sang-melé (Em francês, sangue misturado), com 127 partes brancas e uma parte negra, continuava sendo um homem de cor. (JAMES, 2018, p. 49).

negro, nascido na Jamaica e que foi vendido de um britânico a um francês. Logo em sua chegada, ele foi colocado para trabalhar como uma espécie de chefe dos escravizados na fazenda a qual foi exercer ofício e não demorou muito, passou a cocheiro. (NOEL, 2017, p. 45).

Como funcionário importante da fazenda, carregado de sagacidade, estava por dentro da política dos brancos e dos negros. A independência parecia cada vez mais próxima e, no ano de 1791, um plano para acabar com a vida dos brancos foi colocado em prática pelos negros: atearam fogo à plantação dos brancos no final de julho do mesmo ano. Escravos da cidade e também da cercania executaram o plano que não foi totalmente exitoso, mas que por pouco não teve o efeito esperado: “O plano não foi totalmente bem sucedido. Mas quase. O alcance e a organização dessa revolta mostram que Boukman foi o primeiro daquela linhagem de grandes líderes que os escravos deveriam lançar em tal profusão e rapidez durante os anos que se seguiriam” (JAMES. 2018, p. 92). Estava claro, portanto, que Boukman representava forte ameaça aos homens brancos de Santo Domingo. Tempos depois, ele próprio liderou uma cerimônia de vodu<sup>13</sup> em que sacrificou um porco e bebeu seu sangue, além de distribuí-lo aos demais participantes da sessão espiritual. “[...] Uma semana depois, 1800 plantações foram destruídas e 1000 senhores de escravos foram mortos.” (NOEL, 2017, p. 45). Meses depois, esse importante personagem da história haitiana foi morto, decapitado pelos franceses. Sua cabeça foi colocada à mostra para que os brancos “provassem” que ele não era invencível.

Além de Boukman, outro personagem interessante da história do Haiti que precedeu a Revolução que resultou na Independência de Santos Domingos (hoje o Haiti), é Mackandal. Era um negro ávido, vindo da Guiné, que espalhava a semente da libertação entre os escravos e que os organizava para levá-los até as montanhas e florestas no intuito de esconder-se e formar os primeiros quilombos da época. Ele era um “orador”, dotado de muita capacidade de convencimento. Era um grande líder entre os escravizados da época e tinha forte influência sobre eles, tanto que era capaz de unir os vários bandos formados pelos homens e mulheres que fugiam de suas colônias (os quilombos). Muito sagaz, Mackandal elaborou um plano para expulsar os brancos da colônia, contaminando a água. Era assim que ele pretendia libertar seu povo. Dizendo poder prever o futuro, trazendo várias revelações ao povo, Mackandal os persuadia a acreditarem em suas previsões e seu poder espiritual. Apesar de faltar-lhe uma das mãos, devido a um acidente, era destemido e muito admirado. Organizadamente e distribuindo funções às pessoas de seu grupo, ele ordenou que, no dia estipulado, a água de todas as residências da capital seria envenenada. Traído por um dos integrantes do bando, Mackandal

---

<sup>13</sup> Religião muito antiga no Haiti, originalmente chamada de *voodoo*.

bebeu muito e deixou-se levar pela perfídia de um dos membros. Seu plano não se concretizou e dentre os cem anos que antecederam a Revolução, esta foi a única tentativa de libertação, que não aconteceu de fato. “Capturado, foi queimado vivo”. (JAMES, 2018, p. 34-35).

Sendo assim, não haveria qualquer possibilidade de alforria por parte dos colonizadores de São Domingos, pois para eles “[...] a escravidão era necessária, e para eles o assunto estava encerrado. A legislação sobre a proteção dos escravos existia apenas no papel, devido à regra que reza que um homem pode fazer o que quiser com sua propriedade.” (JAMES, 2018, p. 35). Isso, exatamente, porque um escravo era propriedade de seu dono, pois ele havia pago e isso lhe dava “direitos” sobre ele.

A revolta da burguesia na França e a Revolução francesa, pautada no comércio de escravos e na escravidão, trouxeram à luz a constatação de que o número de escravizados crescia avidamente na ilha. “O enorme aumento do número de escravos estava enchendo a colônia de nativos africanos, mais ressentidos, mais obstinados, mais prontos para uma rebelião do que o crioulo. Do meio milhão de escravos na colônia em 1789, mais de dois terços haviam nascido na África” (JAMES, 2018, p. 65). No entanto, neste ano, a ilha de São Domingos contava com um número em torno de meio milhão de habitantes, sendo que, destes, eram trinta e cinco mil brancos, trinta mil mulatos (como chamados na época) e os demais, quatrocentos e trinta e cinco mil, de população escravizada. (NOEL, 2017, p. 49). Desta forma, é visível que, sendo em maioria absoluta, a força dos escravizados era grande e a chance de sucesso de uma possível revolta seguiria a mesma proporção.

Com a Revolução Francesa, as coisas mudaram. A declaração da Assembleia Nacional de Paris sobre a Liberdade e a Igualdade de todos os homens repercutiu fortemente na São Domingos francesa. Os escravos levantaram-se contra os poderosos plantadores de cana-de-açúcar; as ingerências espanholas na São Domingos francesa já vinham de algum tempo e acabou por estimular essa rebelião, sem este propósito, é claro.

A essa altura, os negros livres eram proprietários e pagavam impostos, como todos na ilha. Os brancos pobres perseguiram, sequestravam seus bens e queriam acabar de vez com os mulatos. “[...] Os mulatos e os negros livres contavam com o mesmo número, mas que aumentava muito mais rapidamente do que o de brancos.” (JAMES, 2018, p. 72). E isso consolidava cada vez mais o preconceito e espalhava o receio dos brancos de serem expulsos da colônia.

Após a fuga dos escravizados liderados por Mackandal e incentivados a se rebelarem por Boukman, e ainda por entenderem que qualquer tentativa de empenho sozinho estaria

fadado ao fracasso, nos primórdios do ano de 1791, os escravizados se organizavam para a revolução. De acordo com as palavras de James, o vodu era a conspiração. O vodu “é um sincretismo religioso similar ao candomblé no Brasil” (JAMES, 2018. p. 91). As reuniões religiosas nas quais os escravizados participavam ocorriam mesmo com as inúmeras proibições. Eles percorriam grandes distâncias no intuito de cantar, dançar, conversar e praticarem suas crenças. Além disso, falavam das últimas notícias sobre política e projetavam seus planos. “Os escravos destruíam sem cansar”. Suas buscas eram pela forma mais evidente: “pela destruição daquilo que causara o seu sofrimento; e se destruíam muito era porque muito haviam sofrido”. (JAMES, 2018, p. 91).

Nesse levante, os negros eram repugnados pelos mulatos, mas ao perceberem suas ações atingindo longo alcance, decidiram por juntar-se a eles para lutarem juntos contra o mesmo inimigo. As destruições não findavam e, ao contrário, aumentavam cada vez mais. O interesse era somente um: destruir. Não havia interesse em tomar fazendas ou algo correlato, apenas queriam destruir tudo aquilo que, por séculos, trouxe “a violação, a tortura e, à menor provocação, a morte”. (JAMES, 2018, p. 94-95).

Por algumas semanas, esses grandes episódios de destruição cessaram. Exatamente para que pudessem se reorganizar. Foi, então, que depois de um mês do início da revolta, junta-se a esse bando Toussaint Bréda<sup>14</sup>. Era homem sábio, com boa instrução. Talvez, por isso mesmo, chegou discretamente observando as ações empreendidas pelo bando para ver que rumos a

---

<sup>14</sup> Toussaint Bréda ou Toussaint L’Ouverture. Christophe, mais tarde imperador do Haiti, era um escravo que trabalhava como servente em um hotel público em Cabo François e, nessa função, aproveitou para adquirir conhecimentos sobre as pessoas e sobre o mundo. Toussaint, L’Ouverture também pertenceu a essa pequena casta privilegiada. Seu pai, filho de um pequeno chefe na África, depois de aprisionado na guerra, foi vendido como escravo e fez a viagem em um navio negreiro. Foi comprado por um colonista com uma certa sensibilidade que, reconhecendo que esse negro era uma pessoa fora do comum, permitiu-lhe gozar de um pouco de liberdade na fazenda e deu-lhe cinco escravos para cultivar uma horta. Tornou-se católico, casando-se com uma mulher que, além de bonita, também era uma boa pessoa, e Toussaint seria o mais velho entre os oito filhos do casal. Perto da casa grande, vivia um velho negro chamado Pierre Baptiste, notável pela sua integridade de caráter e dotado de algum conhecimento. Os negros falavam um baixo francês conhecido por *créole*. Mas Pierre sabia francês, um pouco de latim e também um pouco de geometria, que tinha aprendido com um missionário. Pierre Baptiste tornou-se padrinho de Toussaint e ensinou ao afilhado os rudimentos do francês. Utilizando-se dos serviços da Igreja católica, instruiu-o nos rudimentos do latim. Toussaint aprendeu também a desenhar. O jovem escravo cuidava dos rebanhos e das manadas, e essa foi sua primeira ocupação. Seu pai, porém, como muitos outros africanos, tinha um certo conhecimento sobre plantas medicinais e ensinou a Toussaint o que sabia. Os elementos de uma educação, seu conhecimento sobre ervas e sua inteligência fora do comum fizeram com que ele se destacasse e se tornasse cocheiro de seu senhor. Isso proporcionou-lhe meios adicionais de conforto e para poder educar-se a si mesmo. Por fim foi designado administrador de todos os bens vivos da fazenda, o que era um cargo de responsabilidade, normalmente ocupado por um branco. Se a genialidade de Toussaint veio de onde vêm os gênios, por outro lado várias circunstâncias contribuíram para que ele tivesse pais excepcionais, amigos e um senhor gentil. (Trecho do livro “Os jacobinos negros”, que elucida quem foi Toussaint L’Ouverture). (JAMES, 2018, p. 33-34)

situação tomaria. Enviou esposa e filhos para o lado espanhol da ilha de São Domingos e juntou-se de vez aos escravizados rebelados.

As armas dos escravizados eram pistolas e rifles apreendidos nas fazendas, espadas velhas e enferrujadas, lanças e cavalos velhos. A arma dos brancos contra os negros era o terror. Boukman, por exemplo, teve a cabeça espetada em público com um cartaz dizendo “Esta é a cabeça de Boukman, chefe dos rebeldes”. Os brancos matavam os negros por qualquer que fosse o motivo. Ainda que fossem suas propriedades, a matança era certa, quando os senhores encontravam algum negro pela frente. Fato era que todos os escravizados concordavam que não havia outra saída que não fosse a revolução. Os motins aumentavam cada vez mais e, num pequeno prazo, o contingente de rebeldes era de cem mil homens. (JAMES, 2018, p. 100-101)

A revolta durou alguns anos e muitos combates aconteceram entre brancos, mulatos e negros. Ao Sul, brancos e mulatos eram cada vez mais derrotados pelos escravizados e estes ganhavam cada vez mais espaço naquela região, enquanto que, na parte ocidental, ainda havia o domínio dos mulatos. A colônia passou a também tomar para si o lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” da Revolução Francesa. Desta forma, no dia quatro de abril de 1793, a França se revolta contra a Grã-Bretanha e a Espanha e durante esta guerra, Toussaint se aliou ao lado espanhol com o intuito de acabar de vez com a escravidão. Mas, em meados de 1794, com um exército de aproximadamente quatro mil homens, ele faz um acordo com o general francês Laveaux e passa a integrar o exército francês, derrotando a Espanha e, posteriormente, também se rebela contra os ingleses. Então, em 1798, os britânicos desenvolvem uma tentativa derradeira contra Toussaint, mas ela é em vão e os ingleses amargam nova derrota. Assim, em 1800, ele nomeia Jean Jacques Dessalines como governador do lado Sul da ilha. Ele impõe terror e brutalidade aos mulatos, quando cerca de dez mil homens, mulheres e crianças têm suas vidas retiradas. Então, em 1802, Napoleão envia o General Charles Leclerc, seu cunhado, junto a milhares de soldados, navios e muita vontade de retomar o poder da ilha. Foi em meados de janeiro, quando a tropa de Leclerc dirigiu-se contra L’Ouverture e, meses depois, os franceses eram derrotados pelos bravos negros. (NOEL, 2017, p. 49-50). Tempos depois, L’Ouverture acabou se rendendo. Foi amarrado como se fosse um delinquente qualquer. Prenderam sua família e seu ajudante. Destruíram sua plantação e os embarcaram para a França. Antes de partir, deixou as seguintes palavras: “Ao me depor, cortaste em São Domingos apenas o tronco da árvore da liberdade. Ela brotará novamente pelas raízes, pois são numerosas e profundas!” (JAMES, 2018. P. 303). Em 1802, em Paris, foi enviado à prisão no *Fort de Joux*, ou *Chateau de Joux* e interrogado. Lá ele faleceu em abril do ano seguinte. Em sua homenagem, foi colocada uma placa no museu *Panthéon*, em Paris.

Segundo Noel, Toussaint foi uma figura decisiva para independência do Haiti que ocorreria tempos mais tarde. Sobre isso, ele declara:

O precursor da nossa Independência exerceu um papel fundamental na primeira tentativa bem-sucedida, empreendida por uma população escravizada nas Américas e no mundo, tendo por objetivo sacudir o jugo do colonialismo europeu. Derrotou o Exército de três poderes imperiais: Espanha, França e Grã-Bretanha. Ele morreu em prol desse objetivo, morreu com uma fé inquebrantável profetizando essa independência que não demoraria muito para chegar. (NOEL, 2017, p. 52).

“A derrota de Toussaint na guerra da independência e sua prisão e morte na Europa são considerados universalmente uma tragédia”. (JAMES, 2017, p. 264). Seus sucessivos erros levaram a revolução à catástrofe. Ainda assim, Toussaint era um homem íntegro. “O homem que havia se transformado pela Revolução Francesa exigia que fosse mantida a relação com a França da liberdade, da igualdade, da fraternidade e da abolição da escravidão, indiscutivelmente”. (JAMES, 2017, p. 264). Esse era Toussaint L’Ouverture. Aquele que lutou bravamente pela liberdade e pelo fim da escravidão.

Certo é que, em 29 de novembro de 1804, Dessalines (antes nomeado como governador por Toussaint), Christophe e Clairveaux expediram uma declaração provisória de independência. Em seguida, no dia 31 de dezembro, a declaração definitiva de Independência foi lida em reunião com oficiais em Gonaïves. “Para enfatizar a ruptura com os franceses, o novo Estado foi batizado de Haiti”. Em outubro do mesmo ano, Dessalines nomeou-se Imperador. Ele realizou tentativa de investida para tomar o lado espanhol da ilha de São Domingos, mas ela falhou. Desta forma, tomou posse de sua herança, vestido e servido por capitalistas ingleses e americanos, contando, assim, com o apoio do Rei e do Presidente, da Inglaterra e dos Estados Unidos respectivamente. (JAMES, 2018, p. 335).

Esta é uma história de luta, de sangue, tortura, barbaridades inenarráveis e muito, mas muito sofrimento para o povo de São Domingos, onde hoje é o Haiti. Mas, também, é uma história de muita coragem, ousadia, sagacidade, integridade e esperança. É essa a herança que o povo haitiano carrega consigo na alma e na memória. Uma história que o mundo inteiro deveria conhecer. A única em que um exército inteiro de negros escravizados venceu uma tropa poderosa o suficiente para aniquilar grande parte da humanidade para impor seus interesses econômicos. Racismo, repulsa, crueldade. Foi isso que os brancos levaram para a ilha de São Domingos, quando por lá “Cristóvão Colombo pisou pela primeira vez em terras do Novo Mundo, na ilha de São Salvador e, após louvar a Deus, sair à procura de ouro. Os nativos índios de pele vermelha eram pacíficos e amistosos e indicaram-lhe o Haiti, uma grande ilha, rica,



diziam, do metal amarelo” (JAMES, 2018, p. 19). Era o início de uma barbárie humana, mas também de um orgulho negro impensável, orgulho de uma revolução que resultou na Independência do, hoje, país caribenho.

O povo negro do Haiti, instituiu uma revolução no intuito de que os ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, lema da Revolução Francesa, fossem ampliadas a eles, bem como foram contrários a um governo visto por eles como autoritário, que lhes negava a liberdade e não lhes conferiam a igualdade. Consequência disso foi o controle do, hoje, Haiti e a Independência do país. Nas palavras do autor:

Com a Revolução Haitiana, tornou-se evidente que o projeto liberal-iluminista não tornava todos os homens iguais e sequer faria com que todos os indivíduos fossem reconhecidos como seres humanos. Isso explicaria por que a *civilização* não pode ser por todos partilhada. Os mesmos que aplaudiram a Revolução Francesa viram a Revolução Haitiana com desconfiança e medo, e impuseram toda a sorte de obstáculos à ilha caribenha, que até os dias de hoje paga o preço pela liberdade que ousou reivindicar. (ALMEIDA, 2021, p. 27-28).

As elites de outros países não aceitaram de imediato que o Haiti se tornara uma nação livre. Isso trazia fortemente a possibilidade de uma nova colonização daquele território e, a partir daí, Dessalines, como novo governador, entra em ação para investir em uma política de militarização. Mas, depois sua morte, enormes divergências políticas apareceram e esses pontos de discordância passam a influenciar e afetar a história desse povo no século XIX. Muitas lutas ainda vieram e, até os dias de hoje, cerca de duzentos anos depois da independência do Haiti, personagens políticos deste país não tiveram potencial para resolver de maneira objetiva e permanente a situação agrária do país. (BAPTISTE, 2015, p. 12). Outras questões, como as econômicas, também dificultam o desenvolvimento da nação haitiana, que ainda sofre com esse passado que parece perseguir o presente.

Muitos anos após essa grande história de luta por liberdade do povo haitiano, outro fato marcante da história do Haiti foi o Terremoto de janeiro de 2010, ocorrido na capital, já denominada de Porto Príncipe. Esse país está intimamente ligado às organizações internacionais e o que emergiu após esta catástrofe, que marcou o país, é o quão essa dependência pode não se traduzir em ajuda humanitária e econômica:

Não há nada neste país, pelo menos desde 1993, que seja feito independente da tutela das grandes organizações internacionais. O terremoto não revelou a ausência do Estado no Haiti: não se revela aquilo que se tem plena consciência. Haitianos e haitianas não só sofrem a ausência do Estado nacional no seu dia-a-dia como têm na memória o processo que presidiu sua destruição nas últimas décadas. O que o terremoto, sim, revelou foi que por trás da arrogância do “mundo dos brancos” não existe uma proposta de reconstrução do país, mas apenas as diretrizes que devem

reproduzir as bases de sua própria arrogância. Revelou também que, ao contrário daquilo que se assistiu na grande imprensa, e que percorre argumentos pseudo-hobbesianos de politólogos que não sonham em por os pés no Haiti, foram as instituições haitianas as únicas capazes de responder à catástrofe nos dias que sucederam aos grandes terremotos. (THOMAZ, 2010, p. 24).

Assim, a catástrofe motivou a saída de centenas de milhares de haitianos de seu país, como aconteceu com muitos jovens que vieram ao Brasil para estudar e tentar reconstruir a vida. É o caso de Chaneline Jean Baptiste, haitiana que chegou ao país em 2011 para estudar e cursar o mestrado na Unicamp. Em sua dissertação, Baptiste (2015, p. 1) faz um relato emocionante:

Dia 12 de janeiro de 2010, a República do Haiti vivenciou um terremoto de magnitude 7,3 na escala Richter, que custaria a vida a mais de 200.000 indivíduos. Este número, longe de ser definitivo, faz deste sismo uma das catástrofes mais mortais que o país vivenciou ao longo da sua história (JOURDAN, 2012). Devido à situação do país após essa catástrofe, a migração foi para muitos jovens a única saída. Assim, vários países do mundo – Benin, Brasil, França, Polônia, Canadá, Estados Unidos, Espanha, China entre outros – têm oferecido a jovens haitianos a possibilidade de continuarem os seus estudos universitários no exterior, com o objetivo de fortalecer o ensino superior haitiano. Neste contexto de catástrofe, mais de um ano depois do terremoto, no início de julho de 2011, recebi uma chamada da embaixada brasileira no Haiti dizendo que eu havia sido selecionada para participar do programa Pró-Haiti, organizado pelo Ministério da Educação do Brasil. Desde então (2011), sou uma migrante haitiana em território brasileiro. Foi para mim a realização de um sonho que sempre tive: o desejo de estudar em um país estrangeiro. Ao mesmo tempo, iniciava-se ali uma grande aventura. (BAPTISTE, 2015, p. 1).

Percebemos que o objetivo de sair do país é sempre a busca por uma vida melhor, de estudos, de reconstrução, ainda mais sucedido de um desastre natural tão grande como fora o terremoto de 12 de janeiro de 2010, em Porto Príncipe, República do Haiti.

É tendo por base esse contexto que construiremos esta pesquisa e é assim que esperamos trazer para o leitor deste trabalho uma “articulação” entre a história do Haiti, o terremoto de 2010 e a presença de crianças haitianas nas escolas públicas de Educação Infantil do município de Sorocaba/ SP, Brasil (crianças de outras nacionalidades também são citadas, mas não serão analisadas tal qual as haitianas).

## 4 CONCEITOS, DESLOCAMENTOS E O PANORAMA MIGRATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SOROCABA

No presente capítulo, trataremos de alguns conceitos relacionados à migração, especialmente no que diz respeito à migração internacional. Por que conceituar? Porque muitos são os termos utilizados no mundo todo e nenhum consenso se apresenta até que o desenvolvimento deste trabalho viesse ao fim. Como encontrado em diversas fontes, não há uma universalidade quando se fala em migração:

Os termos podem, mesmo no interior do mesmo país, variar em significado ou implicações. As definições – e isto vale para toda a terminologia, e não apenas para a terminologia migratória – pode variar de acordo com uma determinada perspectiva ou abordagem. A migração preocupa um elevado número de entidades, nomeadamente os Governos dos países de envio e dos países receptores, a polícia e as autoridades fronteiriças, organizações governamentais e não governamentais e os próprios migrantes. Onde não existem definições universalmente aceites, existe a possibilidade de cada grupo decidir, formal ou informalmente, de acordo com a sua própria definição, de acordo com a sua perspectiva. A título de exemplo: existia um leque alargado de definições para o termo “tráfico”, que só recentemente foram consolidadas com uma definição prevista num tratado formal no plano internacional; ainda não há consenso internacional relativamente a muitos outros termos. (OIM, 2017, p. 3).

Portanto, é preciso não só estudar a terminologia, como debater os assuntos relativos aos deslocamentos, em especial os internacionais, onde migrantes encontram diversos entraves sobre direito e legislação.

### 4.1 Principais conceitos: “linguagem de entendimento comum”<sup>15</sup>

São diversas, por vezes vagas, controversas e contraditórias as definições para os diferentes conceitos quando falamos do tema migração. Não há um padrão universal concebido, dado que, em relação a essa temática, o uso dos vocábulos apresenta variação de país para país, podendo variar até mesmo dentro do próprio país. Ocorre que onde não existam definições

---

<sup>15</sup> De acordo com a OIM (Organização Internacional de Migração), “[...] a migração é um problema que necessita de abordagem global e respostas coordenadas. Os Estados não debatem as questões migratórias apenas no plano bilateral, mas também no plano regional e, mais recentemente, no palco global. Para que tal coordenação e tal cooperação internacional tenham êxito é indispensável uma linguagem de entendimento comum”. Assim sendo, vimos que é imprescindível que haja um tratamento uniforme em relação aos conceitos utilizados nos estudos sobre migração. Posto que conceitos nesse âmbito apresentam-se constantemente, como vagos, imprecisos ou até contraditórios. Há ainda a questão de que as definições podem variar “de acordo com uma perspectiva ou abordagem”. (OIM, 2017, p. 3) Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

universalmente reconhecidas, é possível “cada grupo decidir, formal ou informalmente, de acordo com sua própria definição, de acordo com sua perspectiva”. (OIM, 2017, p. 3). Isso significa que, assim sendo, podemos ter diversas palavras para o mesmo significado e/ou muitas definições para a mesma terminologia e, com isso, acarretar discrepâncias entre os termos e seus conceitos.

Os deslocamentos afetam tanto os países de origem como também os de trânsito e os de destino. Ou seja, o migrante deixa seu país de origem, que é afetado pela sua passagem, interfere no(s) país(es) de trânsito, no qual está de passagem para, então, chegar ao seu destino final e, finalmente, torna-se partícipe do país para o qual definiu como nação de escolha. Sim, qualquer ser humano do mundo tem o “direito de abandonar” o país em que vive. De acordo com o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, de 1996, “Todas as pessoas são livres para qualquer país, incluindo o seu”. É o direito à livre circulação, destinado a toda pessoa, independentemente de qualquer circunstância. Porém, o direito de entrar em um outro território não é garantido na mesma proporção. Da mesma forma, ainda em relação ao direito à livre circulação, é garantida a toda pessoa o direito de regressar ao seu país, como estabelece a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Também pelo Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, de 1966, “Ninguém pode ser arbitrariamente privado do direito de entrar em seu próprio país, com exceções, como no caso proteção da segurança nacional, ordem pública, a saúde ou a moralidade pública, entre outros fatores.” (OIM, 2017, p. 19).

As palavras “migração”, “imigração” e “emigração” podem causar as controvérsias e contradições já mencionadas aqui. Por isso, vamos tratar de cada uma delas, no sentido de esclarecer a opção pelo uso do termo “deslocamento”, utilizado, inclusive, no título deste trabalho, ao invés do uso destes três termos.

A *migração* pode ser entendida como,

Processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos. (OIM, 2009, p. 40).

Desta forma, migrar pode trazer tanto a denotação de êxodos entre países ou dentro de um mesmo país. Os motivos podem ser os mais diversos possíveis. Sejam de ordem econômica, política etc. Já a *emigração* caracteriza

Abandono ou saída de um Estado com a finalidade de se instalar noutro. As normas internacionais sobre direitos humanos preveem que toda a pessoa deve poder

abandonar livremente qualquer país, nomeadamente o seu próprio, e que, apenas em circunstâncias muito limitadas, podem os Estados impor restrições ao direito de um indivíduo abandonar o seu território. (OIM, 2009, p. 24).

Essa definição nos remete ao direito de abandonar seu país, exposto anteriormente. Segundo tal conceito, apenas em casos muito adversos é que um país pode impor regras que controlem rigidamente o abandono do país de origem. Por fim, a *imigração* é o “Processo através do qual estrangeiros se deslocam para um país, a fim de aí se estabelecerem.” (OIM, 2017, p. 33). Isto é, a pessoa se desloca a um determinado país para fixar residência. Ali, ela é recebida como imigrante, ou seja, aquele que chega de outro país, admitido legalmente.

Pela definição instituída pelo caderno “Migrações, Refúgio e Apatridia: Guia para comunicadores”, migração é um processo histórico, faz parte da história do ser humano, desde os tempos mais remotos. Podemos considerar que a migração, antes de ser um fenômeno social, é um direito humano – a demonstração mais vasta do direito de ir e vir. Além disso, a migração é transversal, ou seja, pode ser estudada a partir da “política, economia, cultura, esporte, tecnologia, relações internacionais, educação, habitação, questões de gênero, entre outros” DELFIM (2019, p. 4). Ainda de acordo com o “Migrações, Refúgio e Apatridia: Guia para comunicadores”, a migração é vista, muitas vezes, erroneamente, como um “problema”, que pode trazer danos ao país que recebe este migrante. De acordo com tal compreensão:

[...] a migração nem sempre é entendida como fenômeno social. Ao contrário, frequentemente é vista como um “problema” a ser resolvido ou mesmo como um elemento de “ameaça” à soberania nacional deste ou daquele país. Esse enfoque distorcido e equivocado está por trás de uma série de políticas migratórias cada vez mais restritivas – tanto no Brasil como em outros países – que, ao invés de reduzirem os fluxos migratórios, os tornam ainda mais propícios à exploração e perigosos para as pessoas que necessitam ou desejam migrar. (DELFIM, 2019, p. 7).

Essa visão acarreta inúmeros prejuízos para aqueles que migram entre países e isso é reflexo de políticas migratórias cada vez mais limitadas, inclusive no Brasil. Parece-nos que tais restrições tendem a diminuir os fluxos migratórios, mas só os tornam cada vez mais vulneráveis à exploração e aos riscos.

Mas o que é, então, ser imigrante? O imigrante e o emigrante trazem os mesmos conceitos? Não há um consenso entre os estudiosos do tema quando o assunto é nomenclatura. De acordo com DELFIM (2019, p. 10),

a palavra ‘migrante’ costuma ser utilizada para designar aquele que se desloca dentro de seu próprio país e também pode ser usada para falar dos deslocamentos internacionais. Alguns especialistas, inclusive, aconselham o uso do termo migrante quando se fala de migrações entre países, por ser abrangente e não simplista.

Ainda de acordo com o autor, a expressão “imigrante” diz respeito particularmente àquele que vem de outro país, já o “emigrante” é a pessoa que deixa o país onde nasceu para viver em outro, isto é, “o imigrante é considerado um emigrante para seu país de origem e vice-versa”. DELFIM (2019, p. 10).

Já nas palavras de Umberto Eco, é preciso discernir o conceito de “imigração” do conceito de migração: “[...] Temos imigração quando alguns indivíduos (mesmo muitos, mas em medida estatisticamente irrelevante em relação à cepa original) transferem-se de um país para outro (como os italianos ou irlandeses na América, ou turcos hoje na Alemanha)”. Afirma, ainda, que “Os fenômenos de imigração podem ser controlados politicamente, limitados, encorajados, programados ou aceitos. [...]”. (ECO, 2020, p. 20-22). E completa: “[...] Temos ‘imigração’ quando os imigrantes (admitidos segundo decisões políticas) aceitam em grande parte os costumes do país para o qual imigram; [...] quando os migrantes transformam radicalmente a cultura do território para o qual migram” (ECO, 2020, p. 25-26).

Já em relação à migração, o autor relata que: “[...] Temos migração quando um povo inteiro, pouco a pouco, desloca-se de um território para outro (e não é relevante quantos permanecem no território original, mas em que medida os migrantes mudam radicalmente a cultura do território para o qual migraram”. (ECO, 2020, p. 24). Nas palavras do autor, a migração causa impacto na nova sociedade, no novo território habitado. Ela carrega os costumes, transforma o local onde se instala, levando sua história, suas origens, disseminando e transformando a cultura e os costumes dos povos onde se instala.

Além dos conceitos aqui apresentados, relacionados aos deslocamentos pelo mundo, temos também as contribuições de Sayad, no sentido de tensionarmos atribuir significado ao imigrante. Em suas palavras, não se pode impor um conceito único para a imigração e a definição de imigrante aparece da seguinte forma:

[...] Um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito. Em virtude desse princípio, um trabalhador imigrante (sendo que trabalhador e imigrante são, neste caso, quase um pleonasma), mesmo se nasce para a vida (e para a imigração) na imigração, mesmo se é chamado a trabalhar (como imigrante) durante toda a sua vida no país, mesmo se está destinado a morrer (na imigração), como imigrante, continua sendo um trabalhador definido e tratado como provisório, ou seja, revogável a qualquer momento. A estadia autorizada ao imigrante está inteiramente sujeita ao trabalho, única razão de ser que lhe é reconhecida: ser como imigrante, primeiro, mas também como homem – sua qualidade de homem estando subordinada a sua condição de imigrante. Foi o trabalho que fez “nascer” o imigrante, que o fez existir; é ele, quando termina, que faz “morrer” o “imigrante”, que decreta sua negação ou que o empurra para o não-ser. E esse trabalho, que condiciona toda a existência do imigrante, não é qualquer trabalho, não se encontra em qualquer lugar; ele é o trabalho que o “mercado de trabalho para

imigrantes” lhe atribui e no lugar em que lhe é atribuído; trabalhos para imigrantes que requerem, pois imigrantes; imigrantes para trabalhos que se tornam, dessa forma, trabalhos para imigrantes. Como o trabalho (definido para imigrantes) é a própria justificativa do imigrante, essa justificativa, ou seja, em última instância, o próprio imigrante, desaparece no momento em que desaparece o trabalho que os cria a ambos. Entende-se então a dificuldade, que não é apenas técnica, que se tem em definir o desemprego no caso do imigrante (até quando? Durante quanto tempo?), a dificuldade que se tem em pensar a conjunção do imigrante e do desemprego; ser imigrante e desempregado é um paradoxo. E sem chegar a dizer que essa situação é propriamente impensável, ela não deixa de ser sentida como um escândalo para a mente, em primeiro lugar, mesmo que de um ponto de vista puramente intelectual; a dificuldade está, aqui, em conciliar objetos inconciliáveis: desempregado e imigrante ou, o que dá no mesmo, o não-trabalho com o que só se concebe e só existe pelo trabalho. (SAYAD, 1998, p. 55).

Notemos, pelo excerto acima, que os imigrantes não existem se não trabalharem. Esta é a condição para a sua existência no novo território, para que seja, se não reconhecido, que ao menos se façam existir para as outras pessoas da localidade. Além disso, o imigrante é “provisório”, como ressalta o autor. Ele é efêmero e só faz sentido quando produz algo, quando é útil, e tão só e unicamente nesse tempo: de precisar dele. E isso nos remete aos tempos da escravidão, que não é diferente nos dias atuais. De acordo com os escritos de Norões, em relação à literatura clássica de Sayad, o autor “[...] defendeu a ideia da relação intrínseca existente entre migração e trabalho, na qual, migrantes chegam para suprir a mão de obra muitas vezes desprezada pelos trabalhadores nacionais e como tal permanecem invisíveis [...]” (NORÕES, 2018, p. 131). Ainda, segundo ela, e prosseguindo com seu pensamento, esses trabalhadores só ganham notoriedade ao passo em que começam a clamar por bens e serviços públicos, considerados essenciais para a vida na nova terra. (NORÕES, 2018, p. 131).

Ainda na linha dos estudos de Sayad sobre o conceito de imigração, Mazza (2018) expõe, em um de seus artigos, que é preciso que pensemos a imigração intimamente relacionada à emigração, tendo em vista que, no sentido cronológico da situação, “a imigração começa em uma sociedade quando a emigração inicia na outra.”. Segundo ela:

[...] A imigração é um deslocamento de pessoas no espaço físico, entretanto, os deslocamentos não são apenas físicos, eles são qualificados nos sentidos sociais, econômicos, políticos, culturais, mediados pela língua e pela religião. Falar da imigração é falar da sociedade como um todo, numa perspectiva diacrônica (evolução no tempo) e sincrônica (concomitantes e contemporâneos). O imigrante muitas vezes é definido como uma força de trabalho provisória vinculada à expansão da produção que necessita de um estoque de mão de obra. A manutenção da condição de provisoriedade possibilita que as sociedades receptoras calculem o tempo, os custos e as vantagens da imigração em decorrência das instabilidades das formas de exploração e regulação da ordem produtiva. Neste sentido, a estadia autorizada ao imigrante está vinculada ao trabalho, única razão de ser que lhe é reconhecida pela lógica econômica da sociedade receptora. (MAZZA, 2018, p. 239-240).

Há, também, outros conceitos que merecem ser mencionados por suas contribuições ao longo deste trabalho. A palavra *estrangeiro* vale uma nota para esclarecimento da definição do termo. Segundo a Organização Internacional de Migração, é a “Pessoa que não é nacional de um determinado Estado. Pessoa que pertence a outro Estado” (OIM, 2017, p. 26) (aqui, leia-se Estado como o Governo de uma nação). Existe um forte estigma de tratar o estrangeiro não documentado como “ilegal” ou “clandestino”. Tais termos não contribuem em nada com os debates sobre migração e apenas julgam de maneira diminuta o estrangeiro instalado no país sem documentação nos termos da lei. É correto afirmarmos que estes são migrantes *indocumentados* ou *em situação irregular*. Esse estrangeiro, assim nomeado, é aquele que

entra ou permanece num país sem ter os documentos necessários, nomeadamente, entre outros: (a) alguém que não tem os documentos legalmente exigidos para entrar num país, mas consegue entrar clandestinamente, (b) alguém que entra com documentos falsos, (c) alguém que depois de entrar com os documentos exigidos, permaneceu para além do período de permanência autorizado ou violou as condições de entrada e permaneceu sem autorização (OIM, 2017, p. 26).

Outro conceito fundamental é o de *fluxo migratório*, expressão habitual nos documentos e estudos encontrados, principalmente por sites como da ACNUR<sup>16</sup> e da ONU (mesmo não tendo um vasto campo de estudos). Seu conceito refere-se à “Contagem do número de migrantes que se deslocam ou tem autorização para se deslocar para (ou de) um país a fim de ter acesso a um emprego ou fixar-se durante um determinado período de tempo” (OIM, 2017, p. 29). Isso significa que o fluxo migratório está ligado ao trânsito de pessoas que deixam ou chegam a um determinado país no intuito de conseguir trabalho por um tempo ou fixar-se em definitivo.

Além destes, o termo *jus sanguinis* (latim), é utilizado para a definição da condição de migrante de acordo com a nacionalidade dos genitores, ou seja, é a “Regra de que a nacionalidade é determinada pela nacionalidade dos pais, independentemente do lugar de nascimento”. Já a expressão em latim *jus soli* (latim) também merece destaque, devido à situação em que algumas crianças podem se encontrar no Brasil, em relação à sua condição de migrante e de seus pais. *Jus soli* é a “Regra de que a nacionalidade é determinada pelo lugar de

---

<sup>16</sup> Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Possui sede nacional em Brasília, mas com outras unidades em SP, AM e RR, exerce funções em colaboração com o CONARE (Comitê Nacional para Refugiados. Este comitê foi criado segundo a Lei nº 9.474, de 1997. É um órgão de deliberação coletiva no âmbito do Ministério da Justiça e Segurança Pública, responsável pela análise da solicitação e pelo reconhecimento da condição de refugiado, em primeira instância; pelas declarações de cessação e de perda da condição de refugiado; por orientar e coordenar ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados; e por aprovar Resoluções Normativas que tratam de questões relativas à aplicação da referida lei.) e outras instâncias.



nascimento” - muito embora a nacionalidade também possa ser conferida pela nacionalidade dos pais. (OIM, 2017, p. 35).

#### **4.2 Condições diversas de “deslocamento” no Brasil: breves considerações**

Ao iniciar a pesquisa sobre migração, em especial de haitianos e haitianas, passei a visitar diversos sítios na internet e inúmeras opções surgiram. Sabemos o quanto é difícil confiar em fontes eletrônicas, mas muitos dados e informações importantes podem ser encontrados nestes canais e é preciso estar aberto a eles. Foi dessa forma que passei a filtrar as buscas e selecionar materiais que tivessem, como fonte, páginas oficiais. Dentre as que foram encontradas e que visivelmente poderiam trazer contribuições à pesquisa, podemos citar os sítios da Organização das Nações Unidas, da rede ACNUR e do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

O Brasil apresenta uma importante rota de migração no mundo. Pessoas deixam o país em busca de condições econômicas e/ou sociais mais justas e confortáveis e, ao mesmo tempo, pessoas saem de seus países e veem no Brasil uma esperança de condições melhores de vida. De acordo com estudos divulgados por DELFIM (2019, p. 7),

O Brasil é considerado, ao mesmo tempo, um país de origem, de trânsito e de destino de migrantes. Atender a essa complexidade é um desafio para governos, para a mídia e para a sociedade em si – um dos grandes desafios da nossa época, dada a dimensão e a importância que o tema adquiriu em nível global.

“A cada minuto, 25 pessoas são deslocadas a força em decorrência de conflitos e perseguições”. Este é apenas um dos dados encontrados no sítio da ACNUR. São tristes dados que trazem consigo muito mais que “apenas dados”. De acordo com essa plataforma, em todo o mundo estamos presenciando altíssimos níveis de deslocamento, nunca antes vistos.

Os processos migratórios podem ocorrer devido às mais diversas motivações e, dentre elas, podemos citar: sobrevivência, estabilidade ou melhora da condição econômica, busca/proximidade da família que já se encontra na nova terra, refúgios políticos, problemas e crises ecológicas e ambientais, conflitos em zonas de guerra, turismo, tráfico de órgãos (também de sexo, armas e drogas). A maneira pela qual as pessoas que se deslocam são afetadas pode variar de acordo com o grupo de pessoas (mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos), país de origem, se possuem ou não documentos. Tudo isso influencia na maneira como as pessoas serão afetadas em suas trajetórias. (MAZZA, 2015, p. 238-239).

Existem diferentes maneiras de se locomover de uma país para outro. O número de pessoas que deixam um país para viver em um outro, por motivos aqui já apontados, é muito grande e só vem aumentando a cada ano. Dados divulgados recentemente pela ONU (2019), apontam que “o mundo tem cerca de 250 milhões de migrantes internacionais, ou seja, pessoas que vivem em países distintos dos que nasceram. [...]”. DELFIM, (2019, p. 6). Sabemos que muitas dessas pessoas que migram de um país para outro não o fazem por opção e sim por necessidade, seja por questões políticas, de guerra, econômicas ou qualquer outra.

São diversas as condições das pessoas que saem de seus países para viver em outro. Muitas expressões podem traduzir essas situações às quais as pessoas se submetem ao começar a vida na nova terra. Elas podem ser refugiadas, apátridas, ou, até mesmo, viver em condição migratória não documentada.

Ao longo deste capítulo, traremos uma breve explanação sobre a condição de cada um desses grupos de migrantes. Algumas autoras e alguns autores nos ajudam no sentido de compreender tais situações, mas não são numerosas as fontes que abordam a temática.

Tatiana Chang Waldman (2018) é uma dessas autoras e nos traz um panorama da condição do migrante “não documentado” e a diversidade das circunstâncias que levam esse grupo de pessoas a ser classificado dessa forma. Segundo ela, é a condição em que o migrante adentra o país sem autorização prévia para fixar residência e, ao permanecer nele, mantém-se fora da regularidade jurídica, ou seja, está cercado por uma negativa de direitos, devido à falta de documentos que possam lhe trazer garantias, como educação e saúde. Em suas palavras, “é o próprio Direito, portanto, que estabelece que determinadas pessoas estejam fora do Direito.” (WALDMAN, 2018, p. 44).

Sobre a definição dessa condição de alguns migrantes que vivem no país, a estudiosa do tema nos oferta com estas palavras:

A condição migratória não documentada pode se apresentar em diferentes momentos do processo migratório: já na saída do país de origem ou de residência, no percurso migratório, no ingresso e na permanência no país de destino, se estes se fizerem sem o consentimento ou conhecimento dos Estados, sob o exercício de fraude ou violando o conteúdo das legislações. Há, também, diferentes possibilidades de combinações: um migrante pode ser, por exemplo, simultaneamente um residente documentado e um trabalhador não documentado. Ou um residente e trabalhador não documentado. Ou, ainda, um residente e trabalhador documentado, mas que desrespeita alguma condição estabelecida para a sua permanência. São muitas as variações possíveis que delineiam a heterogeneidade dessa condição. (WALDMAN, 2018, p. 44).

Sendo assim, em um vasto grupo inserido em tal circunstância, as consequências podem variar de um(a) migrante para outro(a). A depender da nacionalidade, as situações enfrentadas

por eles(as) terão diferente intensidade e nem ocorrerão simultaneamente com todos do grupo de mesma nacionalidade. No Brasil, essa condição não é exclusividade de haitianos ou sul-americanos, mas contempla também asiáticos, europeus e africanos, por exemplo. O que se sabe, realmente, é que não existe apenas uma nacionalidade, faixa etária, ou outro critério que possa classificar migrantes não documentados em qualquer lugar do planeta ou em uma nação específica, “a população migrante não documentada não é um grupo estático.” (WALDMAN, 2018, p. 45-46).

Essa condição é permeada por um estigma de que o migrante não documentado adentrou o país vítima de tráfico ou contrabando de pessoas e que sua entrada surgiu do risco e da clandestinidade. Mas nem sempre é assim que acontece. É possível que um migrante entre no país de destino como turista, por exemplo, e se instale por mais tempo que o previsto pela legislação de migração do país (ou do visto, no caso de alguns países que o exijam). Isto é, esse migrante passou de pessoa assistida juridicamente como turista, por determinado período, para migrante não documentado devido ao prazo permitido de permanência ter sido extrapolado. Enfim, o migrante pode mudar a sua condição documental de acordo com o modo de entrada no país e o tempo de permanência nele. Nas palavras da pesquisadora:

Nesse sentido, apesar de ser uma pequena parcela do total de migrantes em condição não documentada, esse é o segmento de maior visibilidade. Mesmo representando uma tímida e heterogênea parcela de migrantes, já que cada um carrega consigo uma trajetória de vida e as suas próprias razões para migrar, esse é o segmento que é ilustrado de forma reiterada em grande parte das notícias de jornais e revistas do país de destino e está majoritariamente entre os identificados e deportados, compondo de forma predominante as estatísticas dos rejeitados nas fronteiras, dos detidos no território dos países de destino, dos deportados voluntariamente ou coercitivamente e dos expulsos. (WALDMAN, 2018, p. 47).

Desta forma, apesar da impressão transmitida pela mídia de que entrar na Europa pelo mar Mediterrâneo é uma forma importante de fortalecer os fluxos migratórios de pessoas não documentadas, o turismo configura uma boa oportunidade para aqueles que pretendem adentrar um país diferente daquele de origem.

Há uma outra parcela da população migrante que merece destaque e algumas considerações: os refugiados. Quando se fala desse grupo de migrantes, é preciso ter cautela para que o termo não traduza definição depreciativa dessa condição de migrante. Há uma série de erros que se comete referentes aos migrantes refugiados. Segundo o que preconiza Delfim (2019, p. 13), “todo refugiado é migrante, mas nem todo migrante é refugiado.”. Apesar disso, temos em seus estudos:

Partindo do princípio que ambos deixaram seus países e foram para outros, os refugiados também são migrantes. O que os diferencia é o motivo do deslocamento. No caso do refugiado, ele é forçado. Permanecer no país de origem representa risco à própria vida, uma ameaça grave, um temor fundado de perseguição; para os demais migrantes, pelo menos em tese, não existe necessariamente um risco à sua vida ou integridade física caso retornem à sua terra natal. (DELFIM, 2019, p. 13).

Há diferentes motivações para que o migrante chegue como refugiado a um país, sejam econômicas, ambientais ou outras. Políticas públicas bem estabelecidas em um país podem contribuir com a diminuição desses fluxos e não os incentivar. Ser migrante ou refugiado não significa que essas pessoas tragam prejuízos à nação. Ao contrário, com boas políticas se pode construir uma nação acolhedora e até economicamente estável.

No portal da ACNUR, esses deslocamentos atingem quantidade superior a 1% de toda a humanidade, ou seja, uma a cada 97 pessoas passa por esses fluxos migratórios em todo o mundo. Ocorre que uma parte muito pequena desse montante consegue retornar a seus antigos lares. Até o final de 2019, “79,5 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar pelo mundo” (ACNUR, 2020). Isso demonstra que os deslocamentos forçados aumentaram o dobro do volume nos últimos dez anos. Destes, 45,7 milhões de pessoas foram deslocadas internamente, 4,2 milhões solicitantes de refúgio e 3,6 milhões eram venezuelanos deslocados fora de seu país<sup>17</sup>. Problemas de ordem política podem ter afetado sobremaneira a vida de milhões de venezuelanos, que, muitas vezes, não encontravam nem comida nos mercados a fim de suprir a manutenção básica de alimentação, mesmo que tivessem dinheiro para tal. Ainda dentre os mais de 79 milhões de deslocados, um número entre 30 e 34 milhões são crianças, das quais muitos milhares seguem sem o acompanhamento de seus familiares adultos. Esse número é tão grande quanto o número de habitantes da Austrália, Dinamarca e Mongólia juntos<sup>18</sup>.

Historicamente, o Brasil foi precursor e assumiu papel de liderança na proteção dos refugiados. Somos o primeiro país do Cone Sul a homologar a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951. Foi, também, um dos primeiros países do mundo a integrar o Comitê Executivo da ACNUR, encarregado da aprovação dos programas e orçamentos anuais da agência.

---

<sup>17</sup> Em junho de 2019, o Conare (Comitê Nacional para os Refugiados reconheceu o cenário de grave e generalizada violação de direitos humanos no território venezuelano.

<sup>18</sup> Algumas Universidades, inclusive a UFSCar, lançaram o programa “Pró-Haiti Graduação com o objetivo de colaborar com a reconstrução do Haiti por meio de apoio à formação de recursos humanos em nível de “graduação-sanduiche”. Ele foi organizado pela Capes, juntamente com a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE). Este programa privilegiava áreas e cursos estabelecidos em relatório realizado no ano de 2010. Uma bolsa era fornecida aos estudantes das Instituições Universitárias de Porto Príncipe, instalados nas Universidades de Ensino Superior Brasileiras (IES). Para maiores informações, acesse <https://sinter.ufsc.br/pro-haiti/>

A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados ocorreu em 1951 e teve sua adesão formal – por parte dos países envolvidos - instituída em 28 de julho de 1951, no intuito de solucionar questões relacionadas aos refugiados que viviam no continente europeu no pós-guerra (entende-se aqui, a Segunda Guerra Mundial). Ele estabelecia aquele que se enquadrava como refugiado e elucidava questões relativas aos direitos e deveres dos refugiados e dos países pelos quais foram recebidos. Segundo a ACNUR, a Convenção é, até os dias de hoje, “pedra angular” de proteção aos refugiados. Ela institui, ainda, “padrões básicos para o tratamento de refugiados sem, no entanto, impor limites para que os Estados possam desenvolver esse tratamento” (ACNUR, 2019).

Com o passar do tempo e o surgimento de diferentes situações a partir de conflitos e perseguições, houve a necessidade de encaminhamentos que pusessem os deslocamentos de refugiados sob proteção das determinações da Convenção. Dessa forma, um protocolo foi criado e submetido à Assembleia Geral da ONU, no ano de 1966, para ratificação. Em 31 de janeiro de 1967, o protocolo foi assinado e teve vigência iniciada em 4 de outubro de 1967. Com isso, os países ficaram submetidos à Convenção de 1951, submetendo todos os refugiados a ela, sem imposição de limite de data e espaço geográfico. Mesmo vinculado à Convenção, o protocolo é documento independente, cuja ratificação não se limita aos Estados signatários da Convenção de 1951.

Segundo o que diz o Estatuto, é de responsabilidade da ACNUR possibilitar dispositivos internacionais para a proteção dos refugiados e inspecionar o seu cumprimento. “A Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967, por fim, são meios através dos quais é assegurado que qualquer pessoa, em caso de necessidade, possa exercer o direito de procurar e receber refúgio em outro país” (ACNUR, 2019).

No Brasil, a ACNUR tem por objetivos os mesmos de qualquer outro país do mundo: “proteger os refugiados e promover soluções duradouras para seus problemas”. O governo do Brasil oferece proteção a esses refugiados, que podem obter documentos, trabalho, estudo e, assim, desfrutar dos direitos que qualquer cidadão estrangeiro e legalizado tenha no país. Temos fama internacional de país acolhedor e isso faz com que muitos estrangeiros busquem refúgio em terras brasileiras. Embora essa seja uma boa prerrogativa, imigrantes refugiados encontram entraves e desafios para sua total integração na sociedade brasileira.

Segundo dados do Portal da imigração (OBMigra), de 2011 a 2018, 774,2 mil imigrantes tiveram seus registros aprovados no Brasil, considerados todos os amparos legais. Ainda de acordo com esses dados, grande parte desses imigrantes são do sexo masculino, em sua maioria também são jovens e o grau de escolaridade vão do nível médio ao superior. No ano de 2018,

os fluxos migratórios prevaletentes vêm do Sul Global, principalmente haitianos (as) e venezuelanos (as), responsáveis pela maioria das emissões de carteiras de trabalho no país. Além disso, haitianos e haitianas também apresentam nacionalidade predominante no mercado formal de trabalho neste ano. Foi um total de 36.384 carteiras de trabalho assinadas recebidas por solicitantes de refúgio e refugiados. Ainda conforme o que concluiu esse estudo, entre os anos de 2011 e 2018, foram registrados 492,7 mil imigrantes de longo termo, sendo os haitianos e haitianas a maior parte deste montante, representando 21,5% do total, ou seja, 106,1 mil. Destes, 61,4% são do sexo masculino. (BRASIL, 2019).

As principais nacionalidades, que figuram esse cenário de imigrantes de longo termo<sup>19</sup>, são: haitianos, bolivianos, venezuelanos, colombianos, argentinos, chineses, portugueses e peruanos, respectivamente, nesta ordem. Se contarmos apenas com as principais nacionalidades nessa situação, apenas no ano de 2018, a situação é a seguinte: venezuelanos (39%), haitianos (14,7%), colombianos (7%), bolivianos (6,8%) e uruguaios (6,7%), distribuídos nas diversas regiões do país, conforme mapa abaixo

**Figura 2.** Número de registros de imigrantes de longo termo, por ano de entrada, segundo Unidade da Federação de Residência, Brasil, 2011-2018



Fonte: [SIMÕES et al.](#), 2019).

Ao longo dessas buscas, muitas outras questões foram surgindo e se mostrando também importantes e inerentes a este trabalho. É preciso apresentarmos, aqui, a forma como o imigrante é “recebido” no Brasil e quais são os trâmites legais para que ele se instale de maneira legal, com toda documentação necessária para que, assim, seja assistido pelo Estado.

<sup>19</sup> Imigrantes que, geralmente, permanecem no país por um período superior a um ano. Fonte: OBMIGRA.

Há muitas formas de se chegar ao Brasil sendo imigrante. Nosso país possui uma legislação frequentemente atualizada e que se mostra muito eficiente na acolhida dessas pessoas. Alguns desses imigrantes chegam como refugiados e necessitam da estada no país para que possam se proteger de algum risco iminente. Ao chegarem, solicitam refúgio ao governo brasileiro. (SIMÕES *et al.*, 2019).

É possível fazer a solicitação de “reconhecimento da condição de refugiado” no próprio sítio do MJ (Ministério da Justiça), acessando o “Sisconare”, que é o sistema que o usuário fará o cadastro para solicitação<sup>20</sup>. Por este sistema, é possível que o solicitante de refúgio faça o registro de seus dados pessoais, receba notificações importantes e possa acompanhar a situação do processo, além de atualizar esses dados, sempre que isso se faça necessário. Existe, inclusive, um manual elaborado especificamente para o solicitante de reconhecimento da condição de refugiado. Com dezoito páginas, este “livreto eletrônico” explica passo a passo como deve ser feita a solicitação e os dados necessários. Após este cadastro, o imigrante deve comparecer à unidade mais próxima da Polícia Federal para apresentar-se e dar andamento ao processo.

Faltava na pesquisa, conceituar palavras, aparentemente corriqueiras, mas que vinham carregadas de significados. Nessa busca e na ânsia de compreender o significado dessas palavras, tão comuns no dia-a-dia da maioria dos brasileiros e brasileiras, foi que chegamos a esta etapa da pesquisa.

São variados os termos ouvidos, frequentemente, quando se trata do tema migração. Ao tratarmos do assunto ao longo deste trabalho, nos deparamos com situações e termos talvez desconhecidos do cotidiano. Termos que podem parecer semelhantes ou iguais, mas que tenham pouca ou nenhuma relação entre si.

É possível encontrarmos o termo “imigração” para definir aquelas pessoas que se instalam no país, vindo de outro. Ou, ainda, podemos definir o deslocamento dessas pessoas como “migração internacional”.

Na tentativa de esclarecer termo recorrente a esta pesquisa, lançamos mão de documento oficial do Ministério da Justiça e Segurança Pública, que define como refugiados:

Pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social específico ou opinião política e não podem ou não querem valer-se da proteção de seu país segundo a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, são também refugiadas as pessoas obrigadas a deixar seu país de nacionalidade devido a grave e generalizada violação de direitos humanos. (CONARE, 2010, p. 148-149).

---

<sup>20</sup> Para mais informações sobre os formulários disponíveis aos estrangeiros refugiados no Brasil, consulte: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio>

Tais informações podem ser encontradas no documento “Refúgio em Números”, produzido pelo Ministério da Justiça em sua quarta edição. Além da definição do termo “refugiado”, julgamos importante, também, definir a palavra “apátridas”, no sentido de compreendermos melhor as questões relativas ao deslocamento de pessoas estrangeiras de seus países. A esse respeito, o próprio Ministério nos traz a seguinte descrição:

Pessoas que não tem nacionalidade reconhecida por nenhum país por diversas razões, como discriminação contra minorias na legislação nacional, falha em reconhecer todos os residentes do país como cidadãos e conflitos de leis entre países. O reconhecimento da condição de apátrida e a possibilidade aquisição da nacionalidade brasileira estão regulamentados na Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 e o Decreto nº 9.199, de 21 de novembro de 2017 e na Portaria Interministerial MJ/MESP nº 05, de 27 de fevereiro de 2018. (CONARE, 2010, p. 148-149).

Já em DELFIM (2019, p. 16), que parte de documento elaborado conjuntamente entre ACNUR e outros órgãos relacionados à migração, temos a seguinte definição para o termo apátrida:

Apátridas são as pessoas que não são titulares de nenhuma nacionalidade e também não são consideradas nacionais de nenhum Estado. Populações que vivem em situação de apatridia costumam sofrer grandes privações e perseguições, como o caso dos rohingya em Mianmar, no Sudeste Asiático. [...] Estimativas da Organização das Nações Unidas (ONU) apontam que pelo menos 10 milhões de pessoas no mundo se encontram nessa situação atualmente. Uma campanha lançada pela ONU em 2014, intitulada “I Belong”, pretende erradicar a apatridia no mundo até 2024. Em 1995, o ACNUR (Agência da ONU para Refugiados) foi designado como responsável também pela proteção de apátridas mundo afora. A atual legislação migratória no Brasil permite que apátridas, uma vez reconhecidos como tal, possam requerer a nacionalidade brasileira. É possível ser apátrida e refugiado ao mesmo tempo.

As duas definições apresentam-se muito próximas, como se pode observar na leitura dos excertos. Ao longo da trajetória profissional, como Professora de Educação Infantil e trabalhando com crianças haitianas, não foram encontradas famílias dessa nacionalidade que se encontrassem em situação de apatridia. Todos eles entraram em nosso país devidamente documentadas e tiveram seus documentos brasileiros expedidos pela Polícia Federal, o que regularizava sua situação no território brasileiro.

Para compreendermos melhor os processos migratórios do Haiti, não só para o Brasil, mas para várias localidades do mundo, principalmente na América, e tentar compreender como essas crianças são recebidas no país, principalmente no que diz respeito às escolas públicas de Sorocaba, a questão histórica do país é fundamental para, inclusive, explicar o contexto do país nos tempos atuais. Isso está estreitamente atrelado ao que Stuart Hall (2010) menciona em seus



estudos sobre a questão multicultural, a globalização e o fenômeno “pós-colonial”. O termo não significa uma mera sucessão temporal – antes/depois – e também não significa que os problemas do colonialismo acabaram ou que foram seguidos por um período livre de qualquer embate ou divergências.

Ele sinaliza histórias e temporalidades, a intrusão da diferença e da especificidade nas grandes narrativas generalizadoras do pós-iluminismo eurocêntrico, a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, os movimentos e migrações que compõem hoje o mundo, frequentemente se contornando os antigos centros metropolitanos (HALL, 2010, p. 111).

A questão do acolhimento das crianças haitianas no contexto das escolas públicas municipais de Sorocaba traz apontamentos relacionados às diásporas, principalmente, os do Caribe pelo mundo, de acordo com Hall, em seus estudos sobre identidade e mediações culturais. Segundo ele, há que refletir sobre como imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora. Afinal, como fica a identidade cultural desses povos após a saída de seus países? Mas há que se pensar também em quais são os elementos que alavancam esse tipo de migração do povo caribenho. Sobre isso, analisemos o excerto abaixo:

[...] presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor. (HALL, 2003, p. 28).

Note, portanto, que migrar não é um desejo de aventura, mas uma reunião de motivações que resultam em tal ato. Mas quais as dificuldades percebidas por aqueles que voltam ao seu lugar? Em seu livro “Da diáspora<sup>21</sup>: Identidades e Mediações culturais”, Stuart Hall (2003) relata que uma comunidade de pessoas caribenhas, imigrantes na Grã-Bretanha, falavam dessa dificuldade:

Muitos sentem falta dos ritmos de vida cosmopolita com os quais tinham se aclimatado. Muitos sentem que a ‘terra’ tornou-se irreconhecível. Em contrapartida, são vistos como se os elos naturais e espontâneos que antes possuíam tivessem sido interrompidos por suas experiências diaspóricas. Sentem-se felizes por estar em casa. Mas a história, de alguma forma, interveio irrevogavelmente (HALL, 2003, p. 27).

---

<sup>21</sup> Diáspora é “qualquer pessoa ou população étnica que abandona a pátria tradicional da sua etnia, estando dispersa por outras partes do mundo. (Glossário sobre Migração. Vários autores, 2009). Para consulta, acessar <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

Torna-se, portanto, de grande valia os estudos sobre as questões da acolhida ofertada aos haitianos e haitianas que chegam ao Brasil, especificamente, as crianças que ingressam nas escolas públicas da rede municipal de Sorocaba, no âmbito da Educação Infantil, para que tais estudos venham a contribuir para a construção de políticas que facilitem esse processo.

### **4.3 Matrículas de migrantes no Estado de São Paulo: um comparativo com o município de Sorocaba**

Antes de tudo, visitamos o sítio do IBGE para encontrar números relativos a estrangeiros residentes na cidade de Sorocaba e encontramos alguns dados que podem contribuir com este trabalho e auxiliar na compreensão da questão migratória em nosso município. De acordo com os dados encontrados, no último censo, Sorocaba contava com 586.625 habitantes, sendo que, desse total, 1.931 eram estrangeiros<sup>22</sup>. Desse número, um total de 1.483 pessoas eram estrangeiras nascidas em outro país e, 448, naturalizadas em algum país do mundo<sup>23</sup>.

Após a obtenção desses números, partimos para a busca de números ligados ao censo escolar, com os números específicos dos migrantes matriculados nas escolas do Brasil, com ênfase no Estado de São Paulo e no município de Sorocaba. O portal do NEPO (UNICAMP), “Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico”, traz notas metodológicas a respeito dos dados disponíveis. Segundo informações disponíveis ali, esse instrumento de coleta abarca escolas públicas e privadas do país, abrangendo ainda as modalidades de ensino regular da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial, de Jovens e Adultos (EJA), e, ainda, Educação Profissional. Os dados obtidos foram extraídos via declaração das secretarias municipais e estaduais de educação. Este portal disponibiliza informações entre 2010 e 2019.

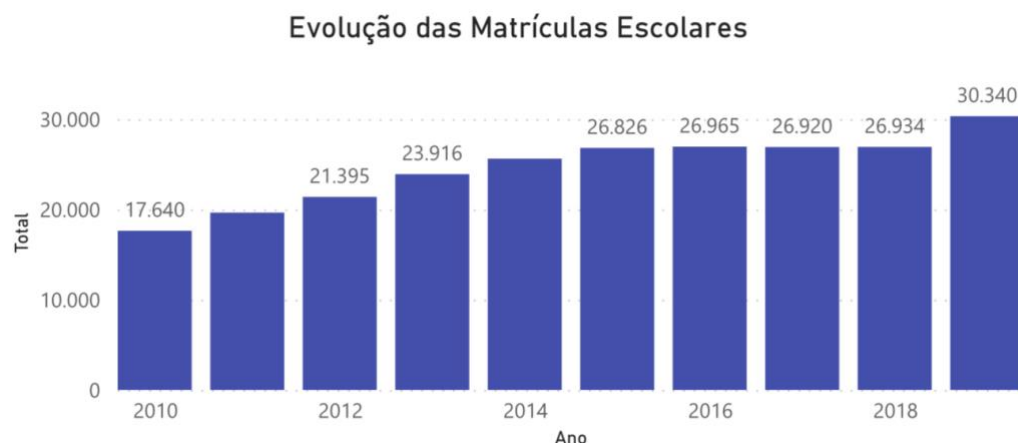
A seguir, trazemos os dados disponibilizados no referido sítio com os números de matrículas escolares de migrantes internacionais no Estado de São Paulo, de 2010 a 2019:

---

<sup>22</sup> Aqui, estamos utilizando o termo constante no sítio do IBGE.

<sup>23</sup> IBGE, Censo Demográfico 2010. Para saber mais, acesse <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/pesquisa/23/24007?detalhes=true&indicador=24051&ano=2010>

**Gráfico 1.** Número de crianças estrangeiras matriculadas no estado de São Paulo em todas as modalidades de Ensino de Educação Básica e Educação Profissional em escolas públicas e particulares



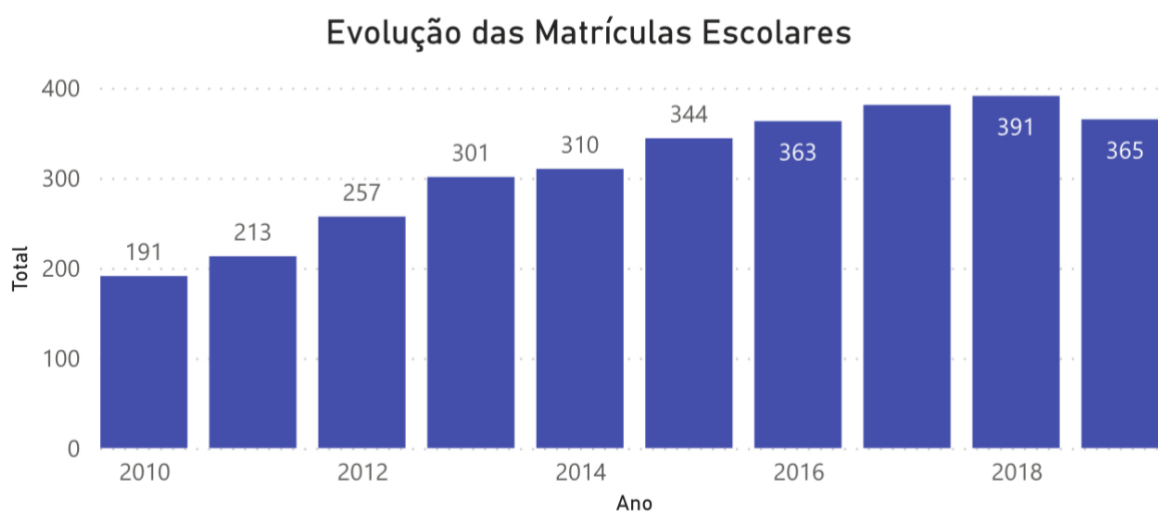
**Fonte:** NEPO - UNICAMP<sup>24</sup>

Tratando-se do ano de 2019, referência para a nossa pesquisa na rede pública municipal de Sorocaba, temos os seguintes números do estado de São Paulo: das 30.340 matrículas do referido ano, o país que apresenta mais matrículas em relação à origem desses estudantes é a Bolívia com 9.577, seguida do Haiti com 3.189. O Japão aparece como o terceiro país com mais matrículas em relação à origem dos estudantes. Além disso, as matrículas na Educação Infantil, que é o cerne deste trabalho, apresentaram 4.931 crianças migrantes de diferentes nacionalidades matriculadas no estado de São Paulo, em redes privadas e públicas municipais e estaduais. A título de curiosidade, os maiores números de matrículas verificados nas diferentes modalidades, foram Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) com 9.847, seguido do Ensino Fundamental I com 6.830 e na sequência, a Educação Infantil, com os números já apresentados anteriormente.

Filtrando um pouco mais os dados fornecidos pelo NEPO, reduzimos os números apenas para o município de Sorocaba. Observe:

<sup>24</sup> Para saber mais, visite: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>

**Gráfico 2.** Números de crianças estrangeiras matriculadas em escolas da Educação Infantil de Sorocaba na rede pública e privada (2010-2019)

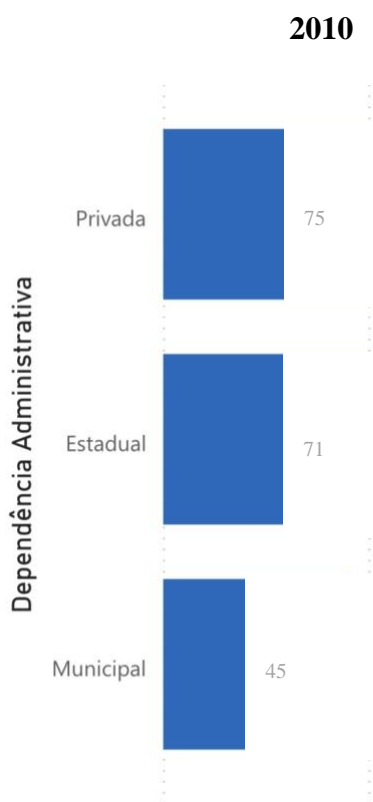


**Fonte:** NEPO – UNICAMP

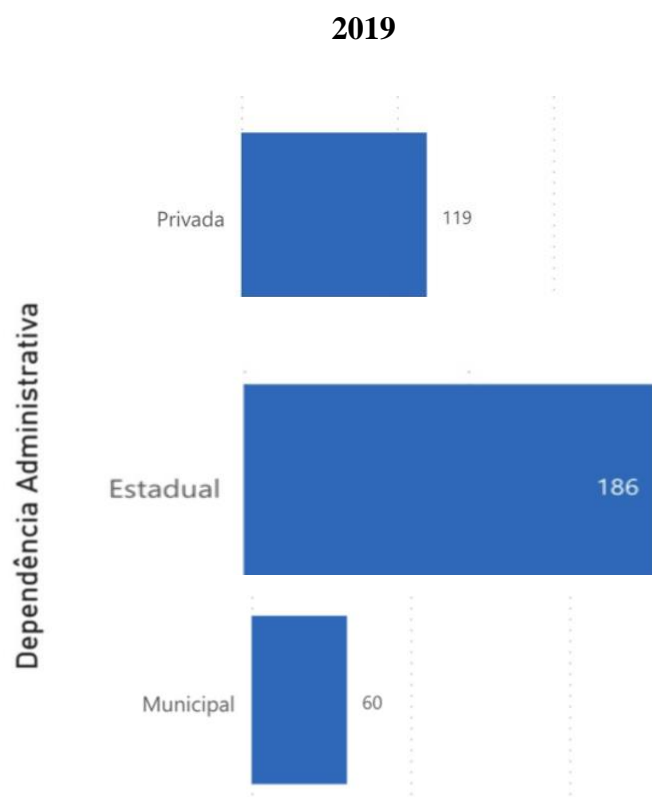
Aqui, temos a evolução das matrículas efetuadas nas redes pública e particular da cidade, além de serem relacionadas às redes municipal e estadual da Educação Básica. Em relação aos anos de 2010 e 2019, temos os seguintes números comparativos diante da dependência administrativa (Estadual, Municipal ou Privada) para ilustrarmos as etapas encontradas no município de Sorocaba. No ano de 2010, o país de origem que mais “matriculou” estudantes no município de Sorocaba foi o Japão. Não encontramos o Haiti na relação de países, mas o maior número de estudantes internacionais que aparece na sequência do Japão está identificado como “Outra Nacionalidade” e há a possibilidade de que ele esteja dentre essas 28 matrículas apontadas pelo sítio do NEPO. Curioso é que, nesse ano, na sequência, aparecem os Estados Unidos da América, com 20 matrículas efetuadas na cidade de Sorocaba. Já no que tange ao número de matriculados na Educação Infantil, temos o total de 39 estudantes matriculados nas três dependências administrativas: Particular, Estadual e Municipal.

Dessa forma, obtivemos o número de 365 matrículas efetuadas na cidade no ano referência os anos de 2010 (primeiro ano que aparece na divulgação do sítio do NEPO e 2019, por motivos já detalhados aqui e por ser o último divulgado no portal). A exemplo do ocorrido com o estado de São Paulo, os maiores números de matrículas estão concentrados no Ensino Fundamental II, apresentando 118 matrículas. Os demais números podem ser verificados abaixo:

**Gráfico 3.** Dependência Administrativa – Estadual, Municipal, Privada - 2010



**Gráfico 4.** Dependência Administrativa - Estadual, Municipal, Privada - 2019



**Fonte:** NEPO - UNICAMP

Pelos números apresentados, temos uma mudança considerável em todas as instâncias administrativas. Apesar dos gráficos estarem em ordens diferentes no primeiro e segundo item, é possível verificar que houve aumento significativo no número de matrículas efetuadas, se compararmos 2010 com 2019. Na rede privada, o número de matrículas apresentado é de 75, em 2010, e 119, em 2019. Já na rede estadual de ensino, o número de matrículas foi de 71, em 2010, e de 186, no ano de 2019. Em relação à rede municipal, que é o grande objetivo desta pesquisa, sobre o número de matrículas de estudantes migrantes, percebemos uma diferença bem menos expressiva: de 45, em 2010, e de 60 matriculados, em 2019. Mais a frente, trataremos com maiores detalhes a evolução das matrículas de estudantes estrangeiros, mas vamos nos ater na etapa da Educação Infantil. Ainda assim, o leitor poderá obter um panorama geral dessas matrículas na rede municipal de Sorocaba.

Já no ano de 2019, das 365 matrículas de estudantes estrangeiros, 96 representavam o total de origem haitiana, nas redes pública, particular e privada do município de Sorocaba. Em

seguida, os estudantes originários do Japão, com 75 estudantes matriculados, e Portugal, com 30. Além, é claro, de outras nacionalidades elencadas e que poderão ser conferidas no decorrer desta sessão, pois traremos os dados detalhados da Educação Infantil do município de Sorocaba, com as informações obtidas pela Secretaria da Educação. Em relação às etapas de ensino, temos no município de Sorocaba uma diversidade de números: no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), eram 118 matrículas; no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 80 estudantes estrangeiros matriculados; no Ensino Médio, eram 68 migrantes internacionais matriculados; na Educação Infantil, 39 crianças migrantes; na EJA, 28; no Curso Técnico, eram 13; as nacionalidades “sem informação” somavam 13, também, e os de Curso técnico eram 6 matriculados na cidade.

Na próxima parte deste capítulo, trataremos especificamente das matrículas efetuadas na rede pública municipal de Sorocaba, de acordo com dados obtidos por meio de ofício junto à Secretaria da Educação da cidade. Os dados foram analisados com base nas informações sobre a etapa da Educação Infantil, o objeto de estudo desta pesquisa.

#### **4.4 As crianças migrantes na rede pública municipal de Sorocaba/SP**

Ao longo da trajetória da pesquisa, percebemos a necessidade de um mapeamento que demonstrasse o cenário educacional da cidade no que tange às matrículas de crianças estrangeiras, com ênfase na nacionalidade haitiana, que é o foco desta pesquisa. A análise desses dados poderia trazer informações importantes acerca da situação das crianças migrantes matriculadas na Educação Infantil da rede municipal. Além disso, saber quantas são as crianças matriculadas na rede pública da cidade, consideradas migrantes, traçaria um panorama do cenário educacional e viria a auxiliar na compreensão de onde estão essas crianças e qual a evolução ou redução no número de matrículas ao longo dos anos pesquisados.

Informações oficiais colhidas em órgãos públicos permitem análise e planejamento de ações que podem surtir efeitos muito positivos para educação de toda uma rede. Na tese de doutorado de Katia Cristina Norões (2018, p. 159), destacamos um trecho sobre os dados obtidos pela autora, para sua pesquisa, mostrando as possibilidades de análise:

A partir dos dados oficiais, essa pesquisa acompanhou tais matrículas dispostas nos níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental e EJA) ofertados na rede municipal de educação e analisou sua composição e possíveis tendências e possibilidades para pensar a Educação pública nesta cidade e quiçá inspirar outros municípios, estados e a política nacional para a educação.

Ainda de acordo com a mesma autora, a cada dado,

[...] cada nacionalidade estrangeira remete a uma configuração familiar, uma sociedade e diversas e diferentes nações. Pessoas que trazem sonhos, expectativas, histórias e contribuições ainda pouco reconhecidas pelas instâncias deliberativas ou mesmo desconsideradas, porque não há mais como dizer que eles são invisíveis [...] (NORÕES, 2018, p. 158).

Os números indicariam os rumos do trabalho e mapeariam os locais em que as crianças estavam. Assim, iniciamos o contato com a Secretaria da Educação da cidade, a qual foi muito solícita e eficiente na devolutiva dos questionamentos apontados. A intenção era chegar ao número de crianças haitianas matriculadas na rede pública municipal de Sorocaba, na Educação Infantil, que é o objeto deste estudo. Por meio de ofício enviado e protocolado no Centro de Referência em Educação da cidade (pessoalmente, pois esse contato ocorreu antes da pandemia), solicitamos esses números e fizemos algumas constatações por meio dos números apresentados.

Em maio de 2019, num primeiro momento em que foram solicitados os dados referentes ao número de crianças migrantes matriculadas na rede pública da cidade, nas creches e pré-escolas, o retorno da Secretaria da Educação aconteceu individualmente, isto é, apresentando uma a uma das crianças/adultos/adultas matriculados (as) na rede. Inclusive, este primeiro registro trazia os nomes dos alunos e alunas haitianas matriculadas, desde a creche até o EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Mas esses dados mostraram-se insuficientes. Conforme a pesquisa foi avançando, percebemos que não poderíamos comparar esses números com os de outras nacionalidades e que isso poderia ser um ponto importante para o resultado do trabalho. Foi, então, que, em meados de julho do mesmo ano, solicitamos o número de crianças estrangeiras matriculadas na rede pública municipal de Sorocaba, de qualquer nacionalidade. E, assim, recebemos prontamente o quantitativo de estrangeiros da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Em ofício, pedíamos que esses dados fossem enviados desde quando fosse possível extraí-los de um sistema informatizado. Sendo assim, o que chegou até nossas mãos, foram informações do período de 2011 a 2019. Logo, podemos concluir que, antes desse período, não havia informatização e que os dados eram colhidos e arquivados manualmente, impossibilitando a extração de dados de um período anterior a este. Apesar do período de nossa pesquisa ter início no ano de 2009, devido à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, tornou-se inviável colher as informações que fossem anteriores ao ano de 2011, pelo motivo já explicitado.

Ainda assim, os dados coletados são de extrema importância para a presente pesquisa e ajudam a entender um pouco da realidade quase desconhecida pela rede municipal de Sorocaba: a da migração. Esse cenário nos possibilita analisar o número de crianças migrantes matriculadas na Educação Infantil da cidade, verificar quais nacionalidades estão compondo este elenco e qual a evolução (ou regressão) dessas origens no quadro da cidade.

Ao receber os dados e ter em mãos os números que representam as crianças estrangeiras matriculadas na cidade, na Educação Infantil, podemos dizer que houve certa surpresa, devido ao alto número de crianças migrantes matriculadas e à diversidade de nacionalidades que os dados apontaram. Poderíamos investigar a progressão e o decréscimo de muitas matrículas, mas isso se tornaria inviável no tempo de trabalho de um mestrado e, também, por desviar do foco da pesquisa. Mas é bem interessante observar esses dados e perceber a oscilação ou a constância das matrículas de determinadas nacionalidades, partindo de 2011 até o ano de 2019.

Ainda de acordo com a Secretaria de Educação da cidade (SEDU), os dados referentes ao país de origem das crianças matriculadas são fornecidos pelos seus genitores no momento em que chegam à escola para realizar a matrícula. Essas informações provêm do Registro Nacional de Estrangeiro<sup>25</sup>, documento portado pelos migrantes ao chegarem no país. De forma detalhada, temos a resposta da Divisão de Educação Básica do município, gentilmente cedida pela referida Secretaria:

As informações sobre a nacionalidade das crianças matriculadas na rede municipal de ensino são feitas no ato da matrícula, mediante documentação de entrada no país e número de RNE (Registro de nascido no estrangeiro), pois, o sistema exige a colocação destas informações, o que registra e certifica no momento da matrícula a nacionalidade da criança. [...] Os documentos ficam na secretaria da unidade no arquivo do aluno como comprovantes. (De acordo com OFÍCIO 01/2021).

Portanto, observamos que os dados são extraídos de documentação da criança estrangeira e não por autodeclaração. Ainda de acordo com as informações da Secretaria da

---

<sup>25</sup> De acordo com o sítio eletrônico do Governo Federal, o Registro Nacional de Migratório (RNM) é emitida em determinados casos: “1. Registro de imigrante detentor de visto temporário; 2. Autorização de residência deferida (decisão publicada em Diário Oficial da União – DOU); 3. Refugiado, Apátrida ou de Asilado, já reconhecidos pelos órgãos competentes”. Ainda segundo o que trazem as informações do Governo Brasileiro, esse registro compreende na identificação civil, por meio de dados biográficos e biométricos, para obtenção de número de Registro Nacional Migratório (RNM) e a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM). Para obtê-lo, é necessário que o “imigrante” (Termo utilizado pelo portal eletrônico do Governo Federal Brasileiro) portando seu visto temporário de ingresso no país, realize a solicitação de registro de acordo com prazo determinado de 90 dias, contados a partir da entrada no Brasil, sob pena de aplicação de sanção prevista pela lei brasileira. Àqueles que possuem autorização de residência no país, o prazo é de 30 dias, contados a partir da data da publicação da emissão do documento que deferiu a solicitação, também sob pena de aplicação de sanção prevista na lei do país. Para mais informações sobre a emissão deste documento, acesse <https://www.gov.br/pt-br/servicos/registrar-se-como-estrangeiro-no-brasil>



Educação da cidade, o sistema que armazena as informações dos alunos e alunas matriculados (as) em toda a rede exige que este dado seja inserido. É o protocolo utilizado por toda a rede municipal e abrange todas as etapas de ensino (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e ainda, passando pelo EJA).

Abaixo, temos uma tabela que ilustra o número de matrículas de crianças estrangeiras na Educação Infantil de Sorocaba. Vejamos:

**Tabela 1.** Número de crianças migrantes matriculadas na rede pública municipal de Sorocaba<sup>26</sup> (todas as nacionalidades)

Ano	Número de crianças migrantes matriculadas
2011	20
2012	42
2013	42
2014	33
2015	30
2016	28
2017	24
2018	30
2019	22

**Fonte:** Sec. de Educação do município de Sorocaba<sup>27</sup>. Dados tabulados por Renata de Moura Santos Lorzing

A tabela acima mostra que houve um aumento significativo de crianças estrangeiras matriculadas entre 2011 e 2012. Ela revela que esse número quase dobrou de um ano para o outro e que, a partir de então, o baixo índice de 2011 não voltaria a se repetir até 2019. Vemos que ele baixou, mas não voltou mais ao número inicial.

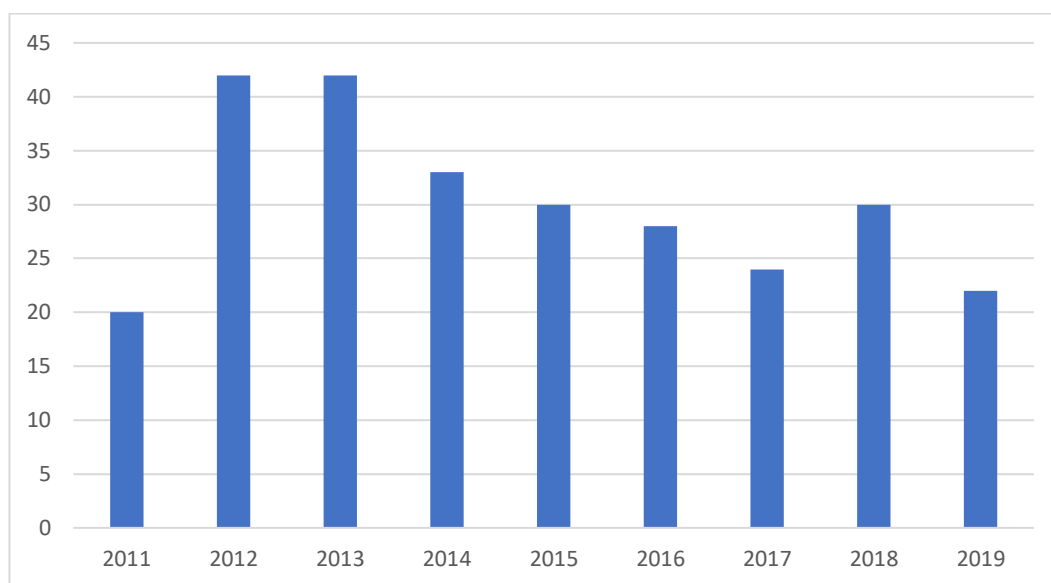
Abaixo, vemos o gráfico que representa o número de crianças matriculadas na Educação Infantil<sup>28</sup>, entre os anos de 2011 e 2019, na rede pública municipal de ensino de Sorocaba/SP. Este gráfico traduz as informações contidas na tabela anterior e nos traz, de maneira incontestável e visual, os números da migração internacional na cidade de Sorocaba, ao menos na rede pública de ensino.

<sup>26</sup> Dados extraídos do Segue (Sistema de Gestão Unificado de Educação) do município de Sorocaba. Este sistema armazena informações de todos os estudantes da rede municipal de ensino da cidade.

<sup>27</sup> Os dados foram solicitados com ofício endereçado ao Secretário de Educação da cidade, devidamente autorizado e disponibilizado pelo Chefe de Seção responsável por esses cadastros.

<sup>28</sup> Creches e Pré-escolas.

**Gráfico 5:** Números de crianças estrangeiras matriculadas em escolas de Educação Infantil – todas as nacionalidades (2011-2019)



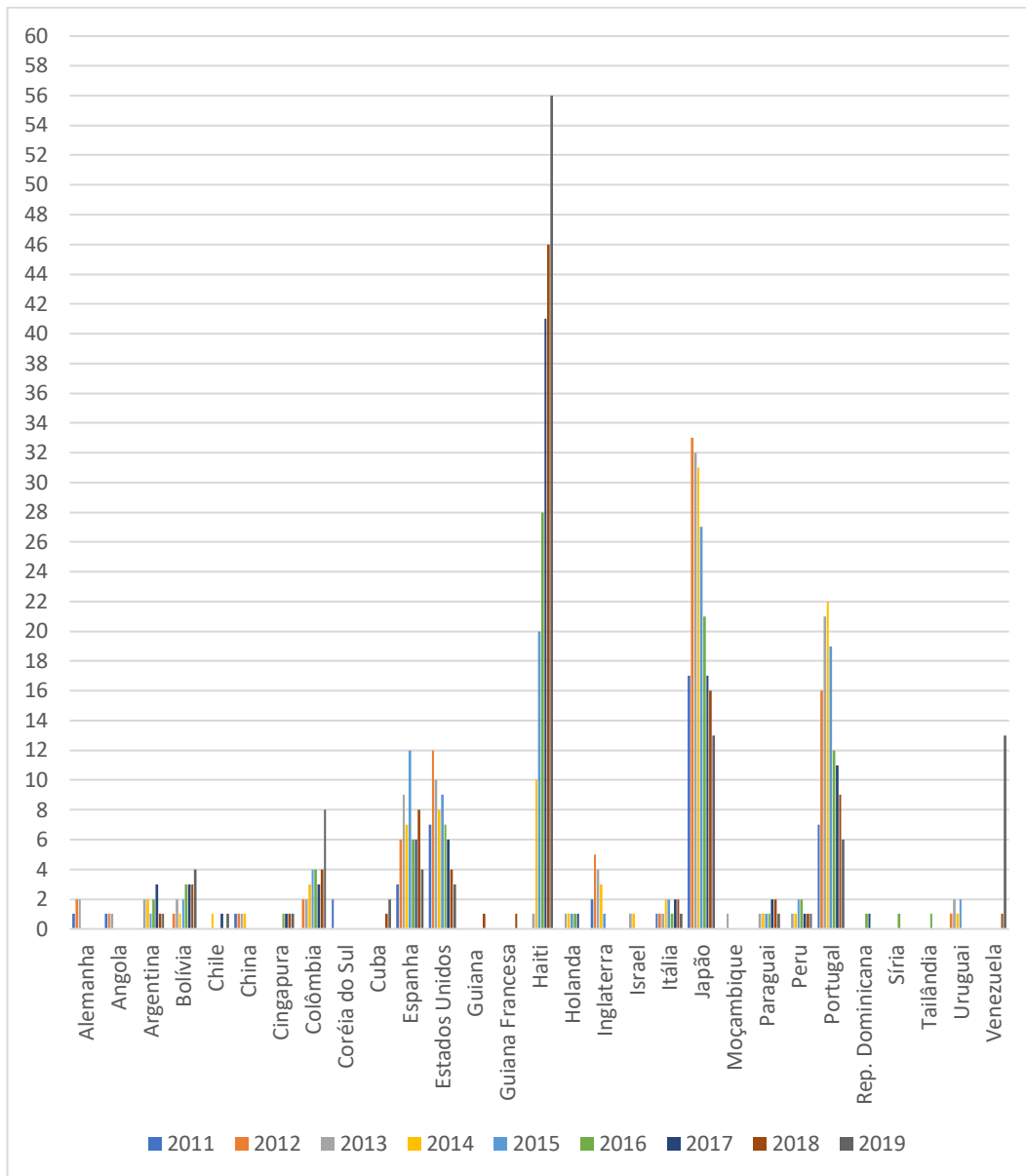
**Fonte:** Secretaria de Educação do município de Sorocaba<sup>29</sup>. Dados tabulados por Renata de Moura Santos Lorzing

O gráfico demonstra a evolução de matrículas realizadas na rede municipal de ensino da cidade. Percebe-se, pelos resultados, que 2012 e 2013 tiveram grande ascensão no número de matrículas de estrangeiros e que, a partir daí, houve queda significativa até o ano de 2018, quando houve nova alta. Verificamos, ainda, que, em 2019, o número de matrículas volta a ter queda e não há informações sobre o motivo dessa tendência.

São muitas as nacionalidades observadas no quantitativo enviado pela Secretaria de Educação de Sorocaba. Observe que alguns países são representados por uma criança apenas, ao longo de um ano letivo, ao passo que há países cujo número de matrículas é grande se comparado a outros locais de origem. Para visualizarmos com mais lucidez tais nacionalidades, temos aqui o gráfico que demonstra essas informações, que foram coletadas junto à Secretaria de Educação da cidade.

<sup>29</sup> Os dados foram solicitados com ofício endereçado ao Secretário de Educação da cidade, devidamente autorizado e disponibilizado pelo Chefe de Seção responsável por esses cadastros.

**Gráfico 6.** Número crianças migrantes matriculadas na rede pública municipal de ensino de Sorocaba 2011-2019 (país)



**Fonte:** Secretaria da Educação do município de Sorocaba<sup>30</sup>. Dados tabulados por Renata de Moura Santos Lorzing

O gráfico representa o número total de crianças estrangeiras matriculadas na cidade de Sorocaba na Educação Básica<sup>31</sup>.

Em se tratando de nacionalidade, podemos observar que os dados nos trazem, como local de origem, 29 países de continentes diversos, ao longo desses nove anos. Nota-se, ainda,

<sup>30</sup> Os dados foram solicitados com ofício endereçado ao Secretário de Educação da cidade, devidamente autorizado e disponibilizado pelo Chefe de Seção responsável por esses cadastros.

<sup>34</sup> Educação Infantil – Creches e pré-escolas e Ensino Fundamental. Ensino médio não é contemplado neste estudo, pois é competência exclusiva da rede Estadual de Ensino já há alguns anos e não é pretensão deste estudo.

que países como Coreia do Sul, Guiana, Guiana Francesa, Moçambique, Síria e Tailândia aparecem apenas uma vez no gráfico, ou seja, ao longo dos nove anos foi realizada apenas a matrícula de uma criança e que estas não permaneceram na rede de ensino do município nos anos seguintes. Mostra, também, que essas nacionalidades apresentam uma porcentagem muito pequena em relação às demais.

Em relação aos países que apresentam maior representatividade, estão Haiti, Japão, Portugal, Espanha e Estados Unidos, sendo o Haiti o país em que se encontra o maior número de matrículas nesse período. Abaixo, a tabela que ilustra os números traduzidos do gráfico:

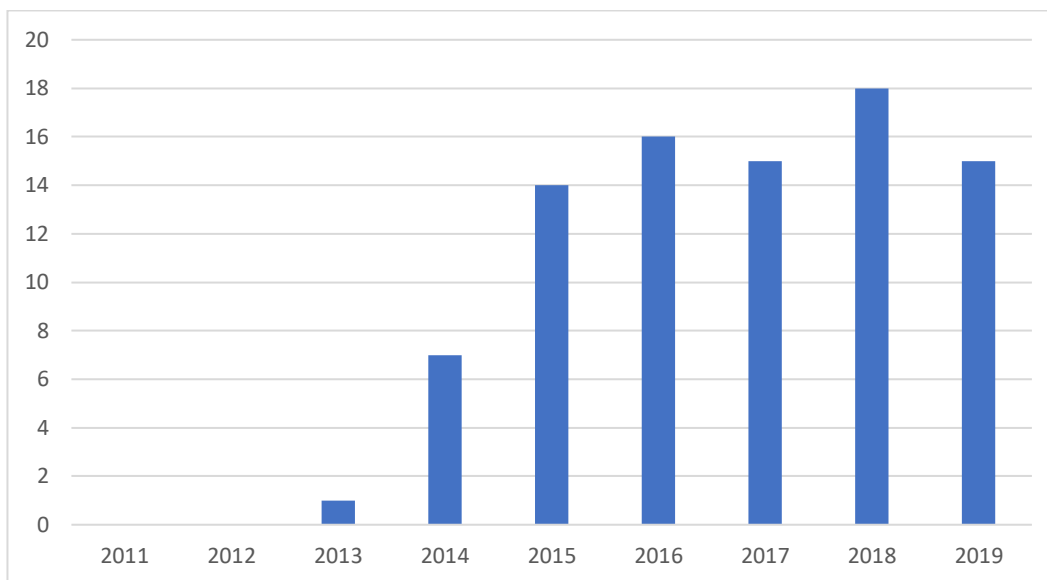
**Tabela 2.** Número de crianças estrangeiras matriculadas na rede pública de Sorocaba (Educ. Infantil)

NACIO. / PER. LETIVO	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Alemanha</b>	1	2	2						
<b>Angola</b>	1	1	1						
<b>Argentina</b>			2	2	1	2	3	1	1
<b>Bolívia</b>		1	2	1	2	3	3	3	4
<b>Chile</b>				1			1		1
<b>China</b>	1	1	1	1					
<b>Cingapura</b>						1	1	1	1
<b>Colômbia</b>		2	2	3	4	4	3	4	8
<b>Coréia do Sul</b>	2								
<b>Cuba</b>								1	2
<b>Espanha</b>	3	6	9	7	12	6	6	8	4
<b>Estados Unidos</b>	7	12	10	8	9	7	6	4	3
<b>Guiana</b>								1	
<b>Guiana Francesa</b>								1	
<b>Haiti</b>			1	10	20	28	41	46	56
<b>Holanda</b>			1	1	1	1	1		
<b>Inglaterra</b>	2	5	4	3	1				
<b>Israel</b>			1	1					
<b>Itália</b>	1	1	1	2	2	1	2	2	1
<b>Japão</b>	17	33	32	31	27	21	17	16	13
<b>Moçambique</b>			1						
<b>Paraguai</b>			1	1	1	1	2	2	1
<b>Peru</b>			1	1	2	2	1	1	1
<b>Portugal</b>	7	16	21	22	19	12	11	9	6
<b>Rep. Dominicana</b>						1	1		
<b>Síria</b>						1			
<b>Tailândia</b>						1			
<b>Uruguai</b>		1	2	1	2				
<b>Venezuela</b>								1	13

Fonte: Secretaria da Educação de Sorocaba. Dados tabulados por Renata de Moura Santos Lorzing.

Na sequência, temos o gráfico que traduz este estudo, trazendo o número de crianças haitianas matriculadas na Educação Infantil, na rede municipal de ensino de Sorocaba:

**Gráfico 7.** Número de crianças haitianas matriculados em escolas de Educação Infantil (2011-2019)



**Fonte:** Secretaria da Educação de Sorocaba. Dados tabulados por Renata de Moura Santos Lorzing.

De acordo com o que, aqui, se apresenta, temos a informação clara de que, nos anos de 2011 e 2012 não havia, na rede pública municipal de ensino, nenhuma criança de origem haitiana matriculada na Educação Infantil da cidade. Mas, verificamos que, em 2013, já aparece a primeira matrícula e que, a partir de 2014, esse número aumenta expressivamente, continuando de maneira crescente até 2016, com ligeira queda em 2017, voltando a subir em 2018 e, em 2019, voltando ao patamar de dois anos atrás. Uma demonstração de estabilidade no número de matrículas de crianças dessa nacionalidade na Educação Infantil.

Ao realizar uma análise mais profunda dos dados emitidos pela Secretaria de Educação de Sorocaba, podemos constatar que existe uma certa concentração de crianças haitianas matriculadas na cidade, de acordo com alguma região específica. É o caso das escolas localizadas nas regiões Norte e Oeste da cidade.

No caso da zona Norte da cidade, a escola de Educação Infantil parcial, CEI 18-04<sup>32</sup>, apresenta número expressivo de matrículas em sua unidade, especialmente no ano de 2014, quando havia cinco crianças de origem haitiana matriculadas. Um número relativamente alto, se considerarmos que a maioria das escolas apresentou um número entre 1 e 2 alunos

<sup>32</sup> Aqui, utilizamos a denominação 18-04 para a escola referida pela professora, já que é o ano de independência do Haiti.

matriculados. É possível ver quantidade próxima a esta apenas nas escolas de Ensino Fundamental.

Temos, portanto, um panorama geral dos deslocamentos mundiais e como esse processo atinge diretamente as crianças que chegam à Sorocaba. Muitas dessas famílias, que residem na cidade, hoje, já passaram por todos esses trâmites de legalização documental para que sejam cidadãos brasileiros e desfrutem dos direitos que lhes cabem. É um longo processo, sim, mas por muitos motivos, os mais duros e particulares possíveis, fazem com que toda espera faça valer a pena.

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo, trataremos a metodologia a ser utilizada no presente trabalho e os caminhos que trilharemos no intuito de atingirmos os objetivos desta pesquisa. Com esse intuito, apresentaremos autores (as) como Amado (2017), Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2017). Além das contribuições de André e Gatti (2009, 2019).

A metodologia está pautada na pesquisa qualitativa. Trabalhamos com a revisão bibliográfica e entrevistas com as professoras por meio de questionários, no intuito de compreender os desafios dessas profissionais e os processos de acolhimento das crianças migrantes haitianas na Educação Infantil de Sorocaba.

O presente trabalho pretendeu traçar um caminho que irá nos levar às abordagens que circundam as questões da formação docente, passando pelas concepções de infância e criança, tendo tudo isso permeado pelas questões de imigração, principalmente sobre a forma como ocorre o acolhimento dessas crianças.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa é pautada num modelo investigativo das mais diversas relações de cultura, contrapondo um modelo de ruptura entre o pesquisador e o objeto, fazendo do objeto de estudo uma parte importante da pesquisa. Isso demonstra o quanto a pesquisa não é neutra e nem tampouco rígida ou inflexível. A despeito disso, temos em André e Gatti contribuições que podem nos ajudar nessa compreensão:

As pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisadores se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 30-31).

Alguns autores já estudados trarão a sustentação ao aporte teórico necessário à pesquisa. Dentre os quais podemos citar: Anete Abramowicz (2009, 2010), Tizuko Kishimoto (1995, 2010), Patricia Prado e Martins Filho (2011), Mônica Pinazza, e Walburga Santos (2016), Walter Kohan (2015), Andreia Camargo (2019), e outros(as) relacionados(as) aos estudos da infância. Temos, ainda, na formação de professores, Marli André e Bernadete Gatti (2009,

2019), e outros(as) que estão ligados à temática. Já em relação aos processos migratórios, temos as contribuições de Kátia Norões (2016), Débora Mazza (2016), Zeila Demartini (2011, 2012, 2016), além de Ethel Kosminsky (2000).

### **5.1 Caminhos percorridos: entre pessoas e métodos**

A metodologia, pautada na investigação qualitativa, teve como métodos utilizados: revisão bibliográfica e análise de dados coletados por meio de informações obtidas com a Secretaria de Educação de Sorocaba, além das entrevistas com docentes das pré-escolas públicas da cidade, no sentido de conhecer e analisar as concepções de infância e acolhimento às crianças haitianas apresentadas pelas professoras em seus relatos. Em se tratando de revisão bibliográfica, sabemos que ela não é apenas uma fase inicial da pesquisa, mas perdura no decorrer de todo este processo e que é ela que apontará novos e/ou diferentes caminhos de investigação, trazendo assim, o progresso necessário, construindo o objeto pesquisado:

Na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não se limita à etapa inicial, mas desempenha um papel importante ao longo de toda a pesquisa. O pesquisador continuará suas leituras, em função do movimento de seu objeto, e explorará este ou aquele caminho, para, ao mesmo tempo, delinear categorias provisórias de análise e atribuir-se pistas de interpretação. A definição progressiva do objeto de pesquisa, bem como a simultaneidade da coleta dos dados e da análise, levam o pesquisador qualitativo a redigir, usualmente, a problemática de sua pesquisa no final! Assim sendo, a revisão bibliográfica evolui ao longo de toda a pesquisa. (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2010, p. 148-149).

Inicialmente, envolveríamos também a observação participante, com visitas semanais nas escolas a fim de analisar o cotidiano das crianças haitianas. Porém, com a pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), isso tornou-se inviável para a pesquisa. Na ocasião do surgimento do vírus, ninguém sabia ao certo com o quê estávamos lidando e como essa doença poderia afetar de fato as pessoas. O tempo foi passando, as aulas presenciais suspensas, apenas os “serviços essenciais”<sup>33</sup> funcionavam. Jornais noticiavam o espalhamento do vírus e o número de casos registrados e mortes pela doença aumentando a passos largos. A palavra quarentena cada vez mais invadia nossas vidas e o “Fique em casa” nos soava cada vez mais familiar. O vírus já se alastrara na Europa e por outros continentes, incluindo o Brasil. Começava ali, em

---

<sup>33</sup> De acordo com o plano São Paulo, os serviços considerados essenciais eram: supermercados, farmácias, hospitais, postos de gasolina.



meados de março, os tempos mais sombrios que eu já havia vivenciado em pouco mais de quarenta anos de vida.

Em meio a incertezas e com a única certeza de que o futuro era muito desconhecido, tudo o que era considerado normal, até ali, passou a ser diferente e obscuro. Sim, tivemos de refazer todos os “cálculos” do nosso planejamento de vida e nos render a um tipo de sociedade jamais imaginado: do isolamento. Seres humanos fechados em suas casas, buscando a preservação da vida de si próprio e dos outros. Era uma questão de empatia, não era hora de pensar apenas em si.

Enfim, com a pesquisa não foi diferente. Os planos traçados, agora eram acometidos por diferentes ajustes, necessários ao novo modo de vida e à nova história que o mundo inteiro passou a escrever a partir dali. Foi necessário alterar toda a trajetória de investigação e buscar meios eletrônicos/online para realização das entrevistas, pois o distanciamento social era uma prerrogativa do Governo do Estado de São Paulo e todo o território paulista se viu subordinado às regras de quarentena instituídas pelo governador João Dória, desde março de 2020.

Passamos a viver tempos ainda mais difíceis e a aparente “inércia” do Governo Federal do país era cada dia mais exposta em discursos contrário às regras de distanciamento social e outras medidas de proteção, sugerindo estar minimizando um problema tão grave quanto o que vivemos desde o início do ano passado. Além disso, a fome e a miséria estavam cada vez mais estampadas nas manchetes e chamadas de jornais e o desemprego atingia o país como uma onda gigante avassaladora e incontrolável.

Se a pandemia trouxe prejuízos à pesquisa, às aulas de centenas de milhares de crianças e adultos no mundo, à economia e a inúmeros outros setores, imagine aos mais frágeis. Tendo este trabalho como tema central o acolhimento de crianças haitianas, que ocupam os espaços das escolas de Sorocaba, na Educação Infantil, justamente, são estes e outros migrantes de outras nacionalidades que sofrem as consequências mais duras do vírus, dentre outras categorias, listadas por Boaventura de Sousa Santos, em seu livro pioneiro “A pedagogia do vírus”:

Os internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente. Segundo dados da ONU, são 70 milhões. São populações que, em grande parte, vivem em permanente quarentena e em relação às quais a nova quarentena pouco significa enquanto regra de confinamento. Mas os perigos que enfrentam no caso de o vírus se propagar entre eles serão fatais e ainda mais dramáticos do que os que enfrentam as populações das periferias pobres. Por exemplo, no Sudão do Sul, onde mais de 1,6 milhão de pessoas estão deslocadas internamente, são necessárias horas, se não dias, para chegar às unidades de saúde, e a principal causa de morte é muitas vezes evitável, causada por doenças para as quais já há remédios: malária e diarreia. No caso dos campos de

internamento às portas da Europa e dos EUA, a quarentena causada pelo vírus impõe o dever ético humanitário de abrir as portas dos campos de internamento sempre que não for possível criar neles as mínimas condições de habitabilidade e de segurança exigidas pela pandemia. (SANTOS, 2020, p. 19).

Não que Boaventura estivesse justificando a pandemia para este ou aquele grupo, mas, sim, a situação precária de vida daqueles que, segundo ele, estão ao Sul. Mas não de forma geográfica e sim econômica, social, entre outras.

A partir de então, uma nova rota passou a ser traçada para a pesquisa. As entrevistas e observações presenciais passaram a ser substituídas pelos meios remotos de interação: via e-mail, celular e o (agora mais do que nunca) conhecido como *Google Forms*, plataforma na qual se pode criar questionários. Outra questão importante modificada foi que passamos a trabalhar com a memória das docentes e não mais com suas rotinas na escola, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais e o difícil momento da pandemia, especialmente aqui no Brasil.

Desde o projeto de pesquisa, sempre foi nossa intenção responder a sua grande questão: como as interações e as brincadeiras podem (se é que elas de fato contribuem) colaborar com o processo de acolhimento das crianças haitianas recebidas nas escolas públicas da cidade de Sorocaba? E quais são os principais desafios enfrentados pelas docentes em suas experiências com as crianças haitianas? O percurso para responder tal questão é longo e árduo. Exigiu estudo e, principalmente, ouvir os professores e professoras que trabalham com essas crianças na Educação Infantil. A esse respeito, temos:

colocar a pergunta no centro da investigação é esperar que a resposta não seja simples, imediata, e cem por cento eficaz... pelo menos em educação (como certamente, em muitas outras dimensões) as respostas serão sempre marcadas pelas incertezas inerentes à complexidade da condição humana... esse facto não pode ser motivo para rotularmos investigação de frágil e de inútil (Pring, 2000); pelo contrário ela coloca-se ao serviço do aperfeiçoamento daquela mesma condição humana, em cooperação com outros projetos e interesses que não meramente os científicos. As pesquisas vêm estudando, principalmente, processos de exclusão de crianças negras no âmbito da educação a partir do ensino fundamental. As pesquisas relacionadas à educação infantil são raras e recentes, e, mesmo assim, se circunscrevem à pré-escola e ao pré-escolar. São raríssimas as pesquisas que focalizam a creche e as crianças de 0 a 3 anos. (AMADO, 2017, p. 70).

Iniciamos a pesquisa tentando responder à pergunta posta através da revisão bibliográfica. Foram muitas as leituras realizadas e estas cada vez mais abriam caminhos para novas buscas e novas tentativas. Após iniciarmos essa revisão, sentimos a necessidade de procurarmos outras respostas que os livros e os artigos não nos traziam. Assim, nos

direcionamos ao sítio da Plataforma Brasil<sup>34</sup>, no sentido de cadastrarmos a pesquisa para que esta tivesse as devidas autorizações para a saída a campo e para a realização das futuras entrevistas.

O processo durou um longo período, pois o site da “Plataforma Brasil” possui algumas exigências burocráticas, necessidade de documentos emitidos pela universidade e uma série de perguntas relativas ao projeto de pesquisa e os caminhos que ela poderia tomar em seu trajeto.

Feito isto, partimos em busca de documentação específica, relativa ao censo escolar, que trouxeram importantes dados para o andamento deste estudo. Tais informações foram solicitados à SEDU via ofício e disponibilizados ao pesquisador. Com a solicitação, fomos prontamente atendidos pelo Secretário de Educação, que autorizou a divulgação desses dados aos pesquisadores. Com eles em mãos, realizamos a tabulação para inserir na pesquisa. Percorremos este caminho, porque, no início da pesquisa, constatamos que tais informações não estariam disponíveis em sítios do INEP ou IBGE.

Inúmeras são as contribuições que a presente pesquisa trará para o campo tanto da formação de professores, como aos estudos de práticas educativas que venham a colaborar com uma escola mais acolhedora e menos parcial. Tais estudos vêm de encontro com o crescente aumento do número de crianças estrangeiras no Brasil, de modo geral e, especificamente em Sorocaba, onde vemos muitas dessas pessoas em busca de um recomeço para suas vidas e, no caso dos haitianos e haitianas, esse avanço é muito grande e visível nas escolas da cidade.

A fim de compreender o contexto específico de Sorocaba, desenvolvemos entrevistas com algumas professoras que tiveram em suas experiências o convívio com crianças haitianas e que poderiam relatar como ocorre o acolhimento com essas crianças. “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Sendo assim, as entrevistas podem revelar, por meio das análises do entrevistador, aspectos referentes ao mundo do entrevistado.

---

<sup>34</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP. Para outras informações, acesse <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

Mas é preciso cuidado com as entrevistas qualitativas, pois existe uma variação quanto ao grau de estruturação: estruturada, não estruturada e semiestruturada, além das entrevistas abertas, que são as pretendidas para este trabalho. Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 135), no caso da entrevista muito aberta, “o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida explora-a mais aprofundadamente [...] o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo.”.

Consideramos a entrevista como uma alternativa eficaz a esse estudo e que pode trazer dados importantes na análise dos relatos de docentes. Mas é preciso que o entrevistador tenha uma postura adequada durante a entrevista e que se isente de “avaliar” o entrevistado, de acordo com as concepções pessoais que ele apresente:

Ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não o avalie, para não fazer sentir-se de alguma forma diminuído. Mesmo se, por exemplo, os comentários racistas do professor sobre os seus alunos o perturbarem, terá de controlar as suas reações, recordando que o objeto da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição aos sujeitos. Poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, 137).

Para a escolha das docentes, usamos como critério os dados obtidos junto à Secretaria de Educação da cidade de Sorocaba. As informações relativas ao número de matrículas de crianças estrangeiras haitianas apontaram grande número delas localizadas nas zonas Norte e Oeste da cidade. Assim sendo, optamos pela realização das entrevistas com docentes concentradas nas escolas de Educação Infantil da zona Norte, devido ao número de crianças matriculadas naquela região. Sabíamos da importância daquela localização para o andamento da pesquisa e selecionamos ao menos uma escola dessa localidade para realização das entrevistas com as docentes<sup>35</sup>.

Ocorre que estávamos em meio a uma pandemia (novo Coronavírus) e, desta forma, nos perguntamos inicialmente como faríamos tais entrevistas com essas professoras. A única alternativa encontrada para o momento foi a utilização dos meios eletrônicos/virtuais. Não era possível que houvesse contato físico com entrevistados e entrevistadas naquele momento, ao mesmo tempo em que precisávamos das informações para prosseguir com o estudo.

---

<sup>35</sup> Devido à pandemia do novo Coronavírus, as aulas encontravam-se suspensas desde o mês de março de 2020 e isso impossibilitou entrevistas presenciais e saída a campo para a realização de observação do cotidiano pré-escolar nas escolas públicas de Sorocaba.

Selecionadas as escolas de Educação Infantil, fizemos contato telefônico, via WhatsApp e, ainda, por e-mail, com as possíveis participantes da pesquisa<sup>36</sup>. As professoras receberam todas as explicações necessárias acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e também receberam uma cópia do projeto de pesquisa. A equipe gestora que se disponibilizou gentilmente a colaborar com a realização da pesquisa também recebeu uma cópia e o link do questionário para verificarem as perguntas e, inclusive, interferirem se fosse o caso.

Pudemos verificar, também, que algumas das professoras, ao ouvirem sobre a pesquisa e a forma como a entrevista seria conduzida, demonstraram certo desconforto em participar, achando que não poderiam contribuir ou mesmo se sentiam inseguras em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como eu já havia adiantado, estava disponível para esclarecer quaisquer dúvidas e elas me procuraram. É absolutamente compreensível o desconforto e algum receio por parte das pessoas entrevistadas, pois o conteúdo do TCLE é bastante completo e algumas palavras sugerem inclusive sanções ao pesquisador, que podem causar alguma confusão no entendimento da entrevistada ou entrevistado:

No início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objetivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente. Muitos sujeitos, a princípio, ficam apreensivos, negando a existência de alguma coisa importante para dizer. Nestes casos, o entrevistador tem de ser encorajador e apoiante. Com menos frequência, o potencial sujeito pode desafiá-lo, questionando os seus métodos e a ocorrência e seriedade do seu estudo. Nestes casos, terá de mostrar firmeza, sem se mostrar indefeso. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, P. 135).

Desta forma, caso o pesquisador encontre alguma dificuldade para prosseguir com as entrevistas, deve sempre demonstrar segurança, firmeza e comprometimento com seu trabalho a fim de convencer os entrevistados(as) de que a participação deles(as) é importante e que qualquer informação trazida é muito valiosa. Em meio a esse processo, quando foram relatados alguns receios, já mencionados acima, tivemos que retomar o projeto e explicar minuciosamente a relevância da pesquisa e a necessidade da participação. Sobre a entrevista, temos:

A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode dizer-se que uma – um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação; – uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de

---

<sup>36</sup> Esse contato ocorreu após uma conversa com a Diretora da escola, via WhatsApp (o número dela foi fornecido por uma professora conhecida que trabalhava com ela na escola, após sua expressa autorização). io

investigação. Nestes pressupostos contam -se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais; – uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. De entre esses objetivos sublinhe -se que a entrevista é o método adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 1998:193). (AMADO, 2014, p. 207).

Partimos para a análise das entrevistas das docentes no intuito de tentar compreender como ocorre o acolhimento das crianças haitianas nas escolas públicas municipais de Sorocaba. Com os dados e contribuições das docentes nas mãos, partimos para a organização dessas informações obtidas e a classificação de possíveis temas que foram surgindo. Sobre isso:

Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com o esquema que terá de desenvolver. Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os. Há várias maneiras de os arrumar em montes. Pode organizá-los por tamanhos, cores, país de origem, data de fabrico, fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, grupo etário a que se destinam ou, ainda, pelo facto de representarem seres vivos ou objetos inanimados. (BOGDAN e BIKLEN, 2013, p. 221).

Vimos que, ao nos depararmos com os dados da investigação, uma gama muito grande de eixos pode surgir e a organização dessas informações é de fundamental importância para uma boa análise de dados. Conforme se lê esses dados, palavras, frases, padrões de comportamento, acontecimentos vão se desenhando e ganhando destaque. Esses eixos ajudam a classificar os dados obtidos de forma a organizá-los devidamente. Anotações, destaques a repetições de palavras e expressões podem ajudar a analisar o material obtido.

Para compreendermos melhor a palavra “dados”, tão utilizada ao longo de todo o texto, há que se definir o seu significado. E para explicar o termo, temos as seguintes elucidações:

Como é que se manipulam os dados depois de terem sido recolhidos? Lembre-se de que por “dados” entendemos as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorando escritos pelos sujeitos, etc). os seus próprios memorandos, notas de pensamentos que teve, comentários do observador, diagramas e a compreensão que adquiriu e registrou devem ser manipulados da mesma maneira. (BOGDAN e BIKLEN, 2013, p. 232).

## **5.2 Mapeamento e a relação entre Educação Infantil, migração e a formação de professores**

Para a presente revisão bibliográfica, foi utilizado o processo de busca automática em bases de dados digitais (FALBO, 2018). A intenção dessa pesquisa foi analisar e selecionar trabalhos publicados (teses e dissertações), na plataforma CAPES, que tragam como abordagem principal a educação e os processos de acolhimento às crianças imigrantes, especificamente, as haitianas. Não foi tão surpreendente descobrir, através das buscas na base de dados, que, nas escolas públicas de Educação Infantil, na cidade de Sorocaba, nenhum trabalho aborda as questões relativas às crianças imigrantes, notadamente, as haitianas.

Para esta busca, utilizamos os critérios de inclusão que seguissem os parâmetros a seguir: 1. Escritos em português (do Brasil); 2. Destaque às questões de imigração no contexto da Educação Infantil; 3. Trabalhos realizados e publicados nos últimos dez anos.

Já os critérios de exclusão selecionados durante a análise das teses e dissertações foi, fundamentalmente, expungir aqueles trabalhos em que não houvesse alinhamento com as questões tangentes à imigração, principalmente de haitianos e haitianas na primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Também foram excluídos os trabalhos cujas referências não dialogassem com aquelas que estamos trabalhando na pesquisa: a perspectiva da Sociologia da Infância.

Inicialmente, a pesquisa foi feita utilizando uma quantidade um tanto excessiva de palavras-chave, o que deu abertura ao surgimento de milhares de trabalhos relacionados a elas. Após a exclusão de algumas delas e ajustes realizados ao longo do percurso, o campo ficou mais restrito e isso tornou possível a realização da leitura de títulos para a próxima etapa da busca. Depois de selecionados os trabalhos, foi o momento de fazer a leitura dos resumos e as observações das referências, na tentativa de corroborar a relação do trabalho encontrado com a pesquisa em andamento.

Como já mencionado, esta pesquisa foi realizada na Plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior) e trouxe dados relacionados à imigração e Educação Infantil, tratados nos Programas de Pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado das mais diversas universidades do nosso país.

**Tabela 3.** Resultado da revisão bibliográfica de acordo com os descritores abaixo

Descritores: “Educação Infantil”- “Imigração” – “Crianças haitianas”			
	Resultados	Filtros	Área
<b>1</b>	9 006	-----	-----
<b>2</b>	5 100	2010 a 2020	-----
<b>3</b>	5 100	Grande área de conhecimento	Educação
<b>4</b>	2 590	Área de conhecimento	Educação
<b>5</b>	2 590	Área de avaliação	Educação
<b>6</b>	1 191	Área de concentração	Educação
<b>7</b>	1 191	Tipo de programa	Educação

Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado, utilizamos os descritores “imigração”, “crianças haitianas” e “educação infantil”. Inicialmente, a pesquisa trouxe-nos 9006 trabalhos no total. Com os filtros realizados, chegamos a 1191 pesquisas localizadas. Sendo esses filtros: pesquisas dos últimos dez anos, grande área de conhecimento “Ciências Humanas”, área de conhecimento, avaliação, concentração e nome do programa “Educação”.

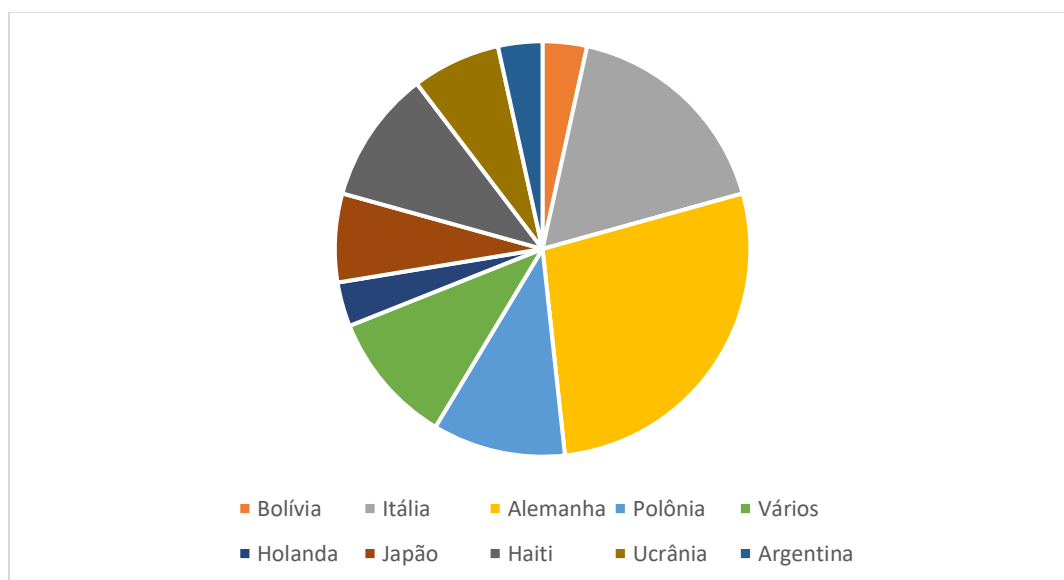
Mesmo chegando ao número de 1 191 trabalhos, sendo 923 dissertações e 268 teses, os resultados obtidos nos mostram a ínfima presença de teses e doutorados relacionados à temática da imigração relacionada à educação e, menos ainda, quando se trata de haitianos e haitianas e sua inserção no sistema educacional brasileiro (em especial na Educação Infantil, ou mesmo na área da Educação, em geral).

A partir destes resultados, passamos a verificar os títulos dos trabalhos a fim de selecionarmos aqueles que entrassem nos critérios estabelecidos. O resultado foi de 30 trabalhos que abordam as temáticas “educação” e “imigração”.

Todos esses trabalhos tratam da educação de maneira geral, ou seja, não abordam apenas a Educação Infantil, mas mantivemos estes títulos para apresentarmos as diferentes nacionalidades mencionadas e os tipos de pesquisa verificados nesta busca. Desta forma, obtivemos o seguinte gráfico, que ilustra as nacionalidades que aparecem nos referidos trabalhos:



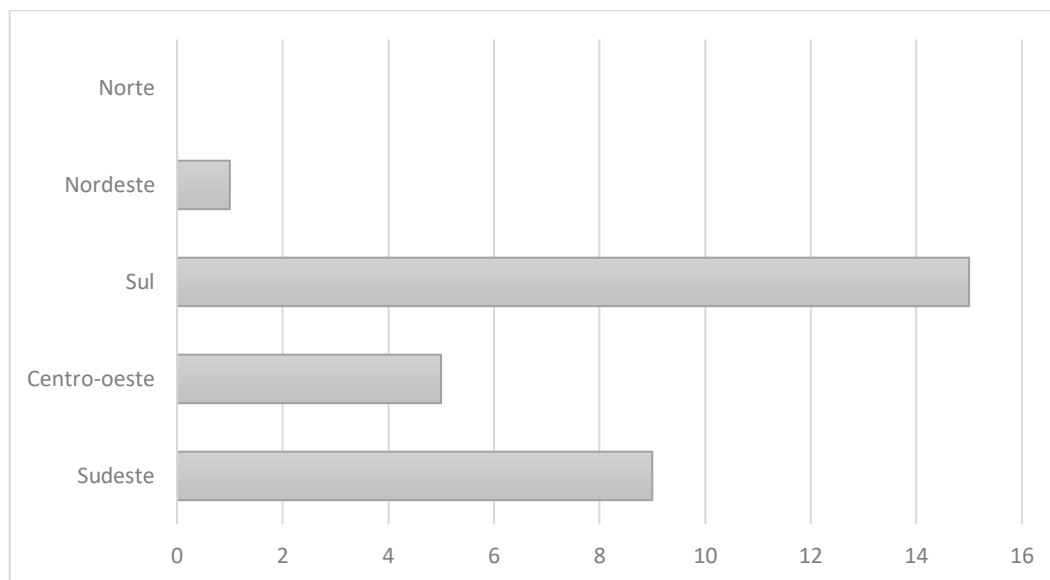
**Gráfico 8.** Países mencionados nas pesquisas de Mestrado e Doutorado em Educação



**Fonte:** Elaboração própria.

Atesta-se, aqui, que a maioria dos trabalhos encontrados tem seu interesse voltado majoritariamente à Europa, sendo a Alemanha o país que mais atraiu atenção aos olhares dos pesquisadores e das pesquisadoras (8). Logo após, temos a Itália, com um número significativo de trabalhos encontrados (5), seguida por Polônia, Haiti e vários países (3) e, finalmente, EUA, Bolívia, Holanda e Argentina (1).

O gráfico abaixo traz uma visão geral das regiões em que esses trabalhos foram elaborados e sinalizam algumas conclusões tomadas aqui.

**Gráfico 9.** Regiões do Brasil em que se encontram os trabalhos

**Fonte:** Elaboração própria.

Notamos, então, que grande parte dos trabalhos encontrados e que tratam de imigração e educação encontra-se na região Sul do país, com a metade de todos os trabalhos analisados e selecionados. Em seguida, temos a região Sudeste, com 9 trabalhos em diferentes estados, sendo a maioria deles situada no estado de São Paulo. A região Centro-oeste aparece contribuindo com 5 trabalhos, a região Nordeste com 1 trabalho apenas e, a região Norte, com nenhum trabalho tratando da temática.

Podemos concluir, pelas informações do gráfico, que a região Sul do país apresenta quantidade significativa de trabalhos, notadamente da migração alemã, devido ao seu histórico de colonização do povo europeu – em especial o alemão –, especialmente os alemães, mas não temos aqui a pretensão de aprofundarmos o assunto, pois não é este o objetivo da pesquisa.

Após leitura do resumo desses 30 trabalhos, selecionamos 5, que constam no quadro, a seguir, e ilustram as temáticas abordadas:

<b>RESULTADOS DO MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (Portal CAPES)</b>					
	<b>ANO DE PUB.</b>	<b>TÍTULO DO DOCUMENTO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>REGIÃO</b>
<b>1</b>	2014 (D)	O jardim de infância da escola americana, São Paulo	Universidade são francisco	SILVA, Maira Ignacio da	Sudeste
<b>2</b>	2016 (D)	Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no oeste catarinense	Universidade comunitária da região de chapecó	BORDIGNON, Sandra de Avila Farias	Sul
<b>3</b>	2017 (D)	Narrativas de imigrantes haitianos em Cuiabá: formação escolar e profissional como perspectivas de inserção social	Universidade federal de mato grosso	FREIRE, Paulo Paixão Alves	Centro-oeste
<b>4</b>	2018 (D)	Trabalho e educação no processo migratório de haitianos no Brasil	Universidade comunitária da região de chapecó	BRUNETTO, Valnei	Sul
<b>5</b>	2018 (T)	Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil	Universidade de são paulo	SANTOS, Priscila da Silva	Sudeste

**Tabela 4.** Resultados do mapeamento de teses e dissertações - CAPES

**Fonte:** Elaboração própria.

O primeiro trabalho apresentado “O jardim de infância da escola americana, São Paulo” (SILVA, 2014), da Universidade São Francisco, localizada em Itatiba - São Paulo, traz a história do jardim de infância da “Escola Americana”, considerada a primeira do estado e a segunda do país. Ela investiga o início das atividades dessa escola no ano de 1870 até o ano de 1942, período em que o atendimento às crianças adquire o nome de “aula elementar do ensino das primeiras letras”. A pesquisa ainda descreve a presente escola como parte importante da história da

Educação Infantil e os resultados do processo de imigração de norte-americanos protestantes nas relações com as políticas públicas do nosso país à época.

Já o trabalho seguinte, “Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense” (BORDIGNON, 2016), da Universidade Comunitária da região de Chapecó, situada em Chapecó – Santa Catarina, apresenta-nos a análise e o acompanhamento de vivências educacionais em espaços escolares e não escolares, elaborados com ou para imigrantes haitianos. Trouxe um estudo da migração como direito humano, políticas nacionais de imigração e questões relacionadas ao Haiti. Traz também um levantamento bibliográfico relacionado aos imigrantes haitianos nas instituições escolares e não escolares de Santa Catarina. A pesquisa também aborda questões relativas ao direito à educação para os estrangeiros no país e os fatores culturais que envolvem a comunidade chapecoense e haitiana.

Em Freire (2017), temos na dissertação “Narrativas de imigrantes haitianos em Cuiabá: Formação escolar e profissional como perspectiva de inserção social”, da Universidade Federal do Mato Grosso – MT, uma pesquisa trazendo como objetivo conhecer a história pessoal e profissional dos imigrantes em Cuiabá – MT e suas expectativas de inserção na sociedade brasileira, partindo da formação pessoal e profissional. O trabalho desvenda questões relativas às marcas raciais e estereótipos sobre esse povo. A pesquisa privilegia o fluxo migratório de haitianos para Cuiabá, partindo do último grande terremoto no país caribenho ocorrido no ano de 2010. A pesquisa aponta o racismo da comunidade local em relação ao povo haitiano e as configurações sociais e de poder entre os “estabelecidos e os outsiders”<sup>37</sup>. Trata, ainda, da ausência de políticas públicas voltadas à inserção e acolhimento desses imigrantes para serem absorvidos pelo mercado de trabalho, tornando-se cada vez mais invisíveis à sociedade.

Já em Brunetto (2018), temos a dissertação “Trabalho e educação no processo migratório de haitianos do Brasil”, também da Universidade Comunitária de Chapecó – Santa Catarina. A presente pesquisa tem o objetivo de fazer uma análise do fluxo migratório haitiano no Brasil, no que se refere ao trabalho e à educação formal. O trabalho também traz a interlocução com os processos migratórios de haitianos a partir do terremoto de 2010, que trouxe grandes prejuízos e incontáveis perdas de vidas. Além disso, aborda o deslocamento desses imigrantes para e no Brasil (interno e externo). A pesquisa também aponta que outros fatores influenciam a migração haitiana para o Brasil, sendo eles: conflitos armados,

---

<sup>37</sup>Alusão ao livro “Os estabelecidos e os outsiders”, ELIAS e SCOTSON (2000)

perseguições, ameaças, desastres naturais, pobreza, fome, fora as desigualdades econômicas e sociais, tendo em vista o modelo capitalista em voga.

Finalmente, temos a tese defendida por SANTOS (2018), que pretende analisar como ocorrem os processos de “hibridização identitária” das crianças pequenas. A pesquisa “Narrativas silenciosas: identidade e imigração na Educação Infantil”, da Universidade de São Paulo – São Paulo, funda-se nos conceitos narrativa/identidade/infância. Partindo desses pressupostos, são descritas as interações de uma criança boliviana com as outras crianças de seu grupo, com a professoras e com a pesquisadora, no intuito de compreender como se dão as narrativas a respeito dessa criança e os acordos feitos para corroborar ou refutar tais narrativas (pela própria criança imigrante ou pelos demais atores envolvidos no processo). A pesquisa traz em seu aporte teórico, a Sociologia da Infância, no sentido de que pretender dar voz às crianças abrangidas pela pesquisa. A pesquisadora conclui a pesquisa com três categorias de diferenciação, através dos quais ocorrem os processos de hibridização: Diferenciação horizontal (diferenças estabelecidas pelas crianças entre si); Diferenciação hierárquica (modo com são atribuídos diferentes status à criança imigrante – país de origem e país que se estabelece) e Diferenciação diaspórica (movimento de “sair de si” em direção à diferença do outro, no sentido de compartilhar as diásporas que constantemente sustentam as constituições de identidade).

Não é difícil perceber o quanto é escassa a pesquisa que envolve a Educação Infantil e os processos migratórios nas escolas brasileiras. Em se tratando de imigração haitiana, tais números se mostram ainda mais reduzidos.

Os trabalhos aqui referenciados trazem apenas uma pesquisa voltada à imigração e as questões de infância, sendo esta a última tratada aqui. Ainda assim, não há, dentre os trabalhos encontrados, algum que trate da Educação Infantil e as crianças imigrantes haitianas, em qualquer que seja a região do país.

Isso mostra o quão necessária e importante é esta pesquisa para o cenário educativo do país, trazendo discussão teórica e ouvindo professores e professoras da rede pública municipal de Sorocaba, no interior de São Paulo, no intuito de tentar revelar as ações empreendidas para o acolhimento dessas crianças pequenas no contexto das escolas formais da cidade.

### **5.3 As entrevistas**

No intuito de compreender as concepções trazidas pelas docentes e fazer uma análise dos olhares voltados às crianças haitianas no contexto da Educação Infantil, traremos aqui

entrevistas baseadas em roteiros previamente formulados e que permitam um relato global acerca do acolhimento dessas crianças.

A entrevista conta com perguntas específicas sobre dados pessoais das docentes e sobre a vida profissional delas. Isso tudo no sentido de tecermos as observações necessárias à temática estudada. Para acessar as docentes, utilizamos o critério de escolha com relação à região em que mais se concentram as crianças haitianas. Esses dados foram obtidos por meio de informações coletadas junto à Secretaria de Educação da cidade de Sorocaba, já abordadas neste trabalho. Por meio da análise, constatamos que as regiões Norte e Oeste concentram a maior parte dessas matrículas, sendo os bairros mais populosos, Éden, Cajuru, Pizza di Roma e Júlio de Mesquita.

Optamos por realizar a entrevista com docentes da região Oeste e também da região Norte, com uma escola especificamente mais instigante, devido ao número de matrículas no período pesquisado. Primeiramente, realizamos o contato via WhatsApp e consideramos a possibilidade da entrevista. Foi feito contato com a Direção da escola para acessar as professoras e apresentar a pesquisa.

Com esse aceite inicial, enviamos o Termo de Consentimento Livre, documento que agrega algumas garantias ao entrevistado(a) e ao entrevistador(a). Devolvido tal documento, fomos em busca dos relatos das docentes. A Diretora da Unidade CEI 18-04, primeiro contato realizado, me recebeu demonstrando muito entusiasmo e, prontamente, concordou com a realização da pesquisa na escola em que trabalha. Ela solicitou apenas que as entrevistas precisariam acontecer remotamente, por conta da situação crítica da pandemia do Coronavírus pela qual passávamos, mas que podia contar com sua ajuda. Numa das conversas, chegou a citar que responder ao questionário poderia favorecer a reflexão das professoras e trazer benefícios ao trabalho da escola com as crianças haitianas.

Foi enviado a ela, por e-mail, o projeto de pesquisa e o TCLE. A intenção era que a equipe tomasse conhecimento do estudo para então receber o questionário e participar da dissertação, contribuindo com suas reflexões acerca do trabalho com crianças haitianas na Educação Infantil e os desafios enfrentados para acolhê-las da melhor forma possível.

A Diretora, então, ficou de enviar à equipe docente a documentação relacionada à minha pesquisa, mas algum tempo depois precisou se ausentar da escola e relatou que não poderia me dar a atenção que desejava. Fiquei preocupada, porque essa escola está no cerne deste trabalho, por ser a escola com o maior número de crianças haitianas na Educação Infantil de Sorocaba ao longo dos anos. A preocupação estava em não conseguir acessar as professoras daquela escola, pois era ali que estava o maior “baú de tesouros” da pesquisa. Sendo assim, sugeri que

apresentasse a pesquisa em reunião de HTP e que eu faria todo o envio do material que fosse necessário. Então, ela me passou o contato da orientadora pedagógica da escola, a qual autorizou que, em uma das reuniões pedagógicas da escola, eu fizesse a exposição da pesquisa e tirasse as dúvidas das professoras. Foi um momento de felicidade e alívio. A importância da participação dessa escola era real e muito relevante.

Enfim, participei da reunião de HTP da escola e fiz uma breve apresentação desde minha entrada no mestrado até o momento em que o trabalho se encontrava. Foi uma alegria muito grande poder apresentar a dissertação, pela primeira vez, para um grupo de professoras e professores da rede municipal de ensino. Um misto de orgulho, receio, alegria e ansiedade. Fato é que fui muito bem recebida pela equipe e me senti acolhida com algumas falas, inclusive, de carinho.

Essa escola é grande. Tem diversas turmas em cada período e as turmas vão desde o pré I (em torno de 4/5 anos de idade), passando pelo pré II (em torno de 5/6 anos de idade). Há ainda algumas salas de 1º ano do Ensino Fundamental, segundo informações da Orientadora Pedagógica.

Devido, ainda, à pandemia do novo Coronavírus, o questionário que foi criado com a ferramenta *Google Forms*, foi enviado por e-mail, por meio de um link, de forma que guardasse o isolamento social. As questões, ali criadas, objetivaram obter informações importantes e que trouxessem indícios para ajudar a responder à pergunta da pesquisa. A questão do acolhimento das crianças haitianas estão no cerne da questão, mas outras podem surgir, a partir das respostas enviadas pelos (as) docentes.

No primeiro bloco de perguntas, temos as questões pessoais, como idade, sexo, cor, entre outros. Posteriormente, perguntas que nos levam a traçar o perfil profissional da docente, como tempo de serviço na rede municipal e, em específico, na Educação Infantil. Em seguida, temos perguntas que dizem respeito à descrição do cotidiano vivido com as crianças migrantes (num contexto geral) e/ou as haitianas especificamente. Por último, temos perguntas que trazem consigo uma reflexão acerca da prática da docente em relação às questões de infância e migração, tencionando compreender a forma como o acolhimento a essas crianças acontece durante seu trabalho com a turma.

As respostas foram chegando e confesso que foram muito menos do que eu imaginava receber de uma escola grande e com um número importante de crianças migrantes de nacionalidade haitiana. Espero ter sido clara ao mencionar à equipe, durante a reunião de apresentação da pesquisa, que não havia necessidade de estar com criança haitiana neste ano

letivo de 2021 e que poderiam responder as perguntas com base na memória das docentes em relação a essas crianças.

Podemos observar, inclusive, que uma das professoras que respondeu ao questionário respondeu a todas as perguntas de forma sucinta e destituída do conteúdo necessário à análise das reflexões supostamente realizadas sobre sua prática com crianças migrantes haitianas.

Seguindo com a seleção das docentes, chegamos ao total de oito selecionadas, das que trabalhavam ou trabalharam na rede municipal de Sorocaba, na Educação Infantil.

Para preservar o nome das pessoas entrevistadas e manter o sigilo total da identidade de cada uma, os nomes fictícios das entrevistadas serão representados pelos nomes de cidades do Haiti, como se pode observar a seguir:

**Tabela 5.** Lista de professoras entrevistadas

Professora 1	Jacmel
Professora 2	Léogâne
Professora 3	Delmas
Professora 4	Petit-Goâve
Professora 5	Gonaives
Professora 6	Mirebalais
Professora 7	Verettes
Professora 8	Milot

**Fonte:** Elaboração própria.

#### **5.4 Entrevista com as professoras de Educação Infantil da cidade de Sorocaba - SP: O que elas revelam?**

Segundo as informações obtidas pelas docentes entrevistadas, temos, aqui, profissionais entre 30 e 50 anos de idade. Das oito entrevistadas, todas são do sexo feminino e seis se autodeclararam branca e duas de cor preta (de acordo com as denominações do IBGE). Todas elas tiveram formação de Pedagogia em instituições provadas, sendo que duas delas tiveram sua formação em curso cem por cento presencial e uma delas, à distância/semipresencial. O tempo de formação versa entre 6 e 20 anos. E o tempo de atuação na Educação Infantil, apresenta uma média equivalente a esta última.

Após caracterizar as docentes participantes da entrevista, percebemos que cada uma delas atribui um significado diferente ao fato de se trabalhar com uma criança migrante no



contexto escolar. Isso pode ser constatado ao longo das respostas dadas pelas docentes participantes da pesquisa e essa variação pode trazer muitos subsídios para esta análise.

Estabelecemos alguns pontos que serão os eixos a serem discutidos neste texto e que nos ajudarão a analisar as principais observações levantadas pelas entrevistadas, tendo em vista que alguns assuntos são peças chave para a redação desta parte da pesquisa. São apontamentos de grande relevância e que poderão esclarecer e, até mesmo, levantar outras questões imprescindíveis para a elucidação de questões apresentadas ao longo deste trabalho.

Foram elencados os eixos conforme as perguntas realizadas no roteiro da entrevista: 1. Interações e brincadeiras: formas de Comunicação e Cultura; 2. Relações étnico-raciais e a presença das crianças haitianas nas escolas de Educação Infantil da cidade de Sorocaba; 3. Políticas públicas para a migração e Formação Docente. É o que iremos apresentar a seguir.

#### **5.4.1 Interações e brincadeiras: Diferentes formas de comunicação e cultura no acolhimento das crianças haitianas na rede pública municipal de Sorocaba/SP**

As questões relacionadas à cultura dos povos são de grande relevância para pensarmos a inserção e o acolhimento das crianças haitianas nas escolas públicas de Educação Infantil. Os deslocamentos trazem consigo possibilidades de transformações de um determinado contexto social, de acordo com o que apregoa a convivência humana, marcada por múltiplos desafios de convivência.

[...] no âmbito das reflexões sobre a mobilidade humana, importa destacar que a dinâmica social, propiciada especialmente pelos movimentos migratórios, vem configurando contextos sociais, convertendo mormente as paisagens urbanas em autênticos mosaicos da diversidade cultural, evidenciando os desafios da convivência humana em contextos multiculturais. (OLIVEIRA, 2016, p. 207).

Ainda segundo a autora, para que a multiculturalidade se transfigure em uma etapa emancipatória e humanizadora, é indispensável que o encontro intercultural seja tomado de elementos da realidade humana. Assim sendo, ela potencializa a criação de uma consciência coletiva, que coloque a dignidade humana em primeiro lugar e promova uma vivência do multicultural de uma forma afetiva, através de valores como a empatia, a compaixão e a sensibilidade para com o sofrimento alheio.

A identidade é elemento importante para que possamos compreender a cultura e de que forma ela se manifesta nos diferentes povos. De acordo com Cavalleiro (2000, p. 19), “A identidade é concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da

personalidade no decorrer da existência do indivíduo”. Desta forma, não podemos dizer que esta ou aquela criança age de forma a refletir uma identidade única e fixada desde quando veio ao mundo. A identidade é construída ao longo do tempo e de acordo com os estímulos de convivência que o indivíduo recebe e concede a seus pares. Ainda sobre identidade, podemos observar que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2017, p. 41).

Já em Stuart Hall (2019), temos a expressão “identidade cultural particular”, em que o preocupante é a “identidade nacional”, aquela que faz parte de uma sociedade, grupo, classe, nação. A esse respeito ele corrobora:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial. (HALL, 2019, p. 29).

Nesse sentido, há um “sentimento de identificação nacional”, que é elemento necessário para que não haja uma “perda subjetiva”. Ainda de acordo com esse pensamento, “[...] Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. [...]”. (GELLNER, 1983 *apud* HALL, 2019, p. 29). Assim, Hall convida o leitor a pensar as identidades nacionais como aspectos que não são inerentes ao ser humano e sim “formadas e transformadas no interior da *representação*”.

Em relação à língua de uma nação – como elemento cultural importante -, o autor afirma que há uma padronização universal e este é um instrumento dominante de comunicação de um determinado povo. Ele afirma ainda que:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. Não obstante, há outros aspectos de uma cultura nacional, que a empurram para uma direção diferente [...]. (HALL, 2019, p. 30).

Deste modo, o habitante de uma nação não escolhe esta ou aquela língua para se comunicar com as pessoas à sua volta. A língua é determinada por uma nação e é por meio dela que muitas outras manifestações culturais acontecem. Portanto, a língua de um povo é apenas um dos elementos que constituem o ser humano na construção de sua identidade e cultura.

Ao analisar as respostas enviadas pelas docentes, é possível verificar que a questão do idioma e a diversidade cultural são recorrentes em seus relatos. Em várias das respostas levantadas, o assunto retornou, por diversas vezes, e se mostrou um aspecto importante e um grande desafio para o trabalho com as crianças haitianas, apontado pelas professoras. Aliás, não só com as crianças, mas com suas famílias<sup>38</sup>. Algumas delas relatam as dificuldades encontradas em relação à comunicação com as crianças e suas famílias e esse, realmente, é um ponto muito relevante dentre os elementos suscitados nas devolutivas recebidas por meio do questionário.

A esse respeito, nos conta sobre suas memórias como professora de Educação Infantil, em que teve em sua turma uma criança haitiana. Em suas palavras:

*A experiência que eu tive enriqueceu o meu trabalho e fez com que me integrasse até em outra língua. Mas com o decorrer dos anos na escola “CEI 18-04”, percebemos que o francês não é suficiente, já que muitos falam o dialeto, então nosso esforço nem sempre foi eficaz [...]. (Léogâne, 2021).*

É a língua que barra a comunicação em determinados momentos, mas ela não é a única forma existente de se comunicar. Há inúmeras possibilidades que nos auxiliam a superar essa barreira e que colocam as crianças em local privilegiado de “conversar” sem que haja a necessidade de falar:

*A língua criança cria modos de encorajar o inconformismo, de desnudar as desigualdades, pois joga com a palavra, deforma e cria a sua própria “prosa”, um brincar que descortina e arremessa, em um emaranhado, onde “a utopia educa também o espírito crítico” (RODARI, 1982, p. 34), um reino de descoisas. sinalizava que a/o adulta/o, uma/a arianista traz a criança que habita em nós como Deleuze já sinalizava que a/o adulta/o, uma/a arianista traz a criança que habita em nós como um devir, numa desterritorialização que nos arrasta, para aquilo que não fomos ou que fantasiamos enquanto “criança molar da qual o adulto é o futuro”. (CAMARGO e LEITE, 2020, p. 1461).*

Em seguida, a professora Milot também faz uma reflexão acerca do tema, relatando suas observações sobre as vivências da criança haitiana que fazia parte de sua turma na Educação Infantil alguns anos atrás:

---

*Fiquei pensando que a barreira para algumas famílias haitianas não é apenas a língua, é também a nossa cultura. Foi enviado um bilhete para as crianças orientando para fazer uma atividade para a exposição da nossa festa junina. A atividade era a foto do rosto da criança e a família deveria criar um traje de caipira e no bilhete sugeria vários materiais. Mostrei para todas as famílias uma pronta para inspiração achando que a mãe da minha criança haitiana tinha entendido e o fato do pai falar muito bem português entenderiam a comanda. No dia seguinte, a mãe apareceu na escola com os materiais que estavam sugeridos... ela entendeu que a escola pediu para comprar os materiais. Eu mostrei mais uma vez alguns que as crianças estavam entregando e ela entregou o da criança haitiana com coroa de rainha e vestido de princesa. Elogiei e coloquei em destaque no meio das crianças e foi aí que percebi que a barreira não era somente a língua, mas também a cultura. A criança participou de todas as festas e na apresentação da Festa Junina eu emprestei um traje caipira para ela se apresentar. Os pais ficaram muito felizes e acredito que participando da festa puderam apreciar uma parte de nossa cultura. (Milot, 2020).*

A questão da comunicação – como aspecto cultural apontado por Hall - não afeta apenas as crianças com nacionalidade haitiana. Crianças nascidas em diferentes nações também sofrem com questões relacionadas à comunicação. Em pesquisa na cidade de São Paulo sobre as crianças migrantes bolivianas e suas relações com a escola, notadamente no que tange ao idioma falado, temos o seguinte trecho que explica um pouco como “idioma e comunicação tensa” fazem parte do dia-a-dia das crianças estrangeiras. Percebemos que há muitas professoras e professores preocupados com o idioma e em atender de forma eficaz essas crianças migrantes:

O que nos levou a permanecer atentos ao primeiro grupo identificado não foi a quantidade de crianças estrangeiras na sala, visto que a turma contava com apenas duas crianças bolivianas. O que despertou especial interesse foi a interação com a professora Antônia, 30 anos, e a possibilidade concreta de verificar esforços de superação das barreiras idiomáticas. (FREITAS e SILVA, 2015, p. 690).

Este excerto registra uma passagem em que a professora se esforça para entender qual desenho a criança havia feito e consegue descrever corretamente, deixando a criança feliz. Essa tentativa de dar à criança um pouco de esperança e alegria por ser compreendida é percebida, muitas vezes, em nosso cotidiano, no papel de professoras e professores. Mas nem sempre isso é possível. A depender do idioma que a criança fala, as dificuldades em entender o que ela está dizendo são muitas e, na maioria das vezes, ainda, não há suporte das diferentes secretarias e demais órgãos competentes quando se trata de escolas públicas. Ainda de acordo com os escritos de Freitas e Silva (2015, p. 692), os autores afirmam que:

A educação infantil é a etapa da educação básica mais aberta às interações entre escola e família. O professor de educação infantil pode ser um elemento significativo no processo de adaptação quando se dispõe a encontrar meios de se relacionar com a criança estrangeira, a despeito das dificuldades idiomáticas que inexoravelmente se apresentam.

Em determinado momento, a professora entrevistada relata também que “[...] *Mas com o decorrer dos anos na escola “CEI 18-04”, percebemos q o francês não é suficiente já q muitos falam o dialeto, então nosso esforço nem sempre foi eficaz [...]*”. Por esta declaração, percebemos, a exemplo do excerto acima, o empenho em superar as possibilidades já postas para que isso se traduza em benefícios para as crianças e famílias que não falam o nosso idioma. Em artigo que discorre sobre “Infância e imigração”, é possível observar que a linguagem oral, mesmo não sendo a única usada pelas crianças pequenas, que se valem de inúmeras outras linguagens para expressarem o que pensam e o que sentem, há sim uma grande relevância dessa nas interações entre crianças e adultos. Quando chegam à escola, geralmente, as crianças só conhecem o seu idioma e encontram muitos obstáculos para se comunicarem oralmente. Ainda assim, essa relação com as outras crianças contribuem muito para o aprendizado da língua e o significado das palavras. Desta forma, durante a pesquisa, as autoras observaram que havia empenho e dedicação por parte de algumas professoras envolvidas no processo de observação feita na escola em questão. Segundo as autoras,

Havia também uma certa falta de compreensão em relação ao fato de pais ou familiares não responderem aos recados enviados ou não comparecerem às reuniões. Entretanto, somente uma das professoras enviava bilhetes em português e espanhol e propunha projetos que acolhessem todas as crianças. (NASCIMENTO e MACEDO, 2020, p. 534-535).

Ainda sobre esse aspecto, as autoras relatam que, ao longo da pesquisa, a escola na qual realizavam o trabalho de observação sofreu mudanças em sua equipe gestora e isso refletiu diretamente no atendimento aos migrantes bolivianos e bolivianas matriculados lá. A escola passou a focar ainda mais no acolhimento dessas crianças. E isso fez com que houvesse alterações também no planejamento das docentes e na permanência de migrantes na escola. Sendo assim, além de bilhetes e cartazes em português e espanhol – devido às famílias bolivianas inseridas na comunidade escolar – um projeto voltado a esse tema também foi concebido ao longo do ano. Isso mostra que, mesmo com dificuldades e escassez de políticas públicas voltadas às crianças migrantes, é possível fazer algo pelas crianças que estão nas escolas brasileiras e que deixaram seu país acompanhando suas famílias, por motivos dos mais diversos. Assim sendo:

O ato de migrar pode ser realizado pelas mais diversas causas. Motivações acadêmicas, profissionais, tratamento de saúde, laços familiares, catástrofes naturais, perseguições políticas, falta de estrutura adequada e desrespeito aos direitos humanos

fundamentais nos países de origem, são somente algumas razões que mobilizam pessoas a deixar seu país no qual são nacionais para tentar uma nova vida em um Estado estrangeiro. Desacompanhados ou em conjunto com membros da família, a mobilidade traz, inevitavelmente, consequências e expectativas para os que partem e para os que ficam. Famílias são separadas e crianças ou ficam sem a presença dos pais, ou os acompanham e transferem seus estudos e seu cotidiano para um novo país. (WALDMAN, 2012, p. 21).

Desta forma, quem fica no país de origem pode aguardar por uma vida inteira o retorno de quem partiu. Àqueles que se destinaram a viver em uma nova nação, há as dificuldades com o novo idioma e os corriqueiros embaraços com a regularização documental, adaptação aos grupos nacionais e formas diversas de discriminação. Isso pode ser facilmente observado nos relatos das docentes entrevistadas aqui e pela própria trajetória desta pesquisadora, como docente da Educação Infantil em um bairro onde há uma concentração significativa de crianças haitianas matriculadas todos anos, já há algum tempo.

De acordo com Oliveira (2016, p. 208),

Os movimentos migratórios atuais, especialmente os provenientes do chamado *Sul* do mundo, constituem oportunidades que não devem ser desperdiçadas para reflexão, avaliação e promoção de valores e experiências interculturais positivas, apostando numa sociedade mais justa e democrática.

Podemos, então, dizer que, não apenas a língua compõe a cultura de um povo, mas um conjunto de outros fatores igualmente importantes. E é possível, sim, que pessoas de diferentes nações componham uma inter-relação e intercomunicação entre os humanos, baseados no respeito e na tolerância. Deve-se valorizar não apenas a diversidade das experiências individuais, mas também da coletividade.

Prosseguindo com os relatos trazidos pelo questionário, a maioria das entrevistadas mencionou as dificuldades com a comunicação oral (idioma). No Brasil, não é comum que escolas públicas propiciem o ensino da língua francesa – idioma de comunicação no Haiti<sup>39</sup>. Por isso mesmo é que, na maioria das vezes, professores e professoras não estão preparadas/os para uma comunicação oral com as crianças haitianas, que, muito frequentemente, não permite oferecer nem o básico às famílias recém-chegadas. Sobre essa questão, a professora Mirebalais expôs uma comunicação diferente daquela que, de praxe, é mais utilizada nos diferentes espaços: a linguagem oral. Ela relata sobre seu desafio como Coordenadora Pedagógica ao receber as crianças pequenas na creche em que trabalhava:

---

<sup>39</sup> De acordo com a obra “Os Jacobinos negros”, à época da Revolução Haitiana, os negros falavam um baixo francês conhecido como “créole”, uma mistura de dialetos.

*Como as crianças e famílias faziam o uso do idioma francês, com muito esforço para aprender a Língua Portuguesa, a comunicação era sempre um desafio. Com as crianças, penso que era muito tranquilo. Nos comunicávamos com gestos, com olhares... O sorriso no parque e durante as outras brincadeiras. Com as famílias, era um desafio maior. (Mirebalais, 2021).*

A barreira do idioma, no ponto de vista da entrevistada, era vislumbrada na relação com os adultos das famílias haitianas, não com as crianças. No artigo “Crianças bolivianas na Educação Infantil: Adaptação, vulnerabilidades e tensões”, os autores revelam que, quando nem a criança nem a família dominam o português, o desafio é ainda maior. Em suas palavras:

*Quando a criança imigrante chega à escola com maior domínio do português, embora seja chamada de “boliviana” de forma pejorativa, ela não é considerada a priori um outsider. Isso porque, através da língua portuguesa, ela consegue se integrar mais facilmente à dinâmica da escola, sem que a comunidade escolar faça esforços para que isso ocorra. (FREITAS e SILVA, 2015, p. 696).*

Ainda de acordo com os autores, o idioma é apenas um dos enfrentamentos que crianças migrantes internacionais enfrentam de forma estigmatizada todos os dias nas escolas de Educação Infantil do nosso país. Há muitas outras “marcas” atribuídas às crianças advindas de outros países. No caso das haitianas, o racismo e o preconceito racial são certamente um enorme entrave para sua adaptação, assunto que trataremos no tópico a seguir.

Mesmo assim, existem outras formas de se comunicar e tanto as interações como as brincadeiras podem cumprir um papel importante neste sentido. Além da linguagem escrita, outras podem compor a comunicação das crianças pequenas e isso pode ser observado no excerto a seguir:

*É na brincadeira que a criança pode pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, resignificando. A criança faz da brincadeira um meio de comunicação, de prazer e de recreação e, muitas vezes, nesse momento há a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. É necessário que haja uma capacidade de criar e aprender e a brincadeira constitui um dos meios que pode levar a criança a um crescimento imensurável. (CHAVES et al., 2013, p. 10196).*

Os autores completam dizendo que é necessária uma ação planejada para que as crianças interajam de maneira natural e que considere o desenvolvimento integral da criança, levando em conta sua imaginação, criatividade, vocabulário e, ainda, estabelecendo conexão com as competências e habilidades, que são propostas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. Contudo, discordamos do texto dos autores, pois, em nossa

concepção, a proposta pedagógica da escola, respeitados os seus princípios ético, estético e político, devem propiciar à criança pequena “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”, como preconizam as DCNEIs. (BRASIL, 2009, p. 16). Desta forma, as interações e as brincadeiras livres ou direcionadas compõem, para as crianças, uma forma importante de experimentar a comunicação de maneira muito espontânea e sem o uso da linguagem oral.

Sobre as observações de uma professora entrevistada, o fato de não falar o idioma das outras crianças não a impede de participar das propostas realizadas nos espaços da escola. Há várias estratégias que podem ser criadas, inclusive pela própria criança, no intuito de buscar fazer parte da turma, já que não há outra saída naquele momento. Não há intérprete, nem familiares próximos para ajudá-la. Mas, como veremos, tanto a criança como a professora podem superar os obstáculos da língua:

*Eu percebia que ela observava as demais crianças primeiro, para depois realizar suas atividades ou fazia o que precisava. O fato de a rotina ser organizada, também colaborava, eu mostrava a rotina por meio de fotos dos espaços que iríamos ou atividades que faríamos e isso trazia segurança para toda a turma. Ela era tímida, sua mãe compreendia pouco o português e seu pai era fluente, então ele que falava para mim que ela estava muito feliz na escola e que contava em casa as coisas que estava aprendendo na escola. (Milot, 2020).*

Vemos que estratégias adotadas pela própria criança ou pela professora podem contribuir de maneira muito positiva para que a criança migrante, que não compreende o idioma, possa participar, mesmo que não domine a língua, neste caso o português. O fato de ter o pai que falava fluentemente o português, ajudava a professora a saber sobre os sentimentos da criança. Era assim que a professora, a criança e sua família criavam estratégias próprias para se comunicar, de acordo com as possibilidades disponíveis.

Ainda sobre as dificuldades de se comunicar com as crianças, em outro relato, a professora Léogâne expressa seu empenho e interesse em ajudar a criança e a família e, novamente, percebemos o quanto cada professora entrevistada expôs seu esforço pessoal em comunicar-se com a criança haitiana que não falava o seu idioma e como essa questão permeia muitas salas de aula distribuídas pela Educação Infantil pública de modo geral. Quando perguntada sobre como era a comunicação com a criança haitiana, ela afirma:



*Difícil. Comigo principalmente. Procurei saber algumas palavras em francês para que eu falasse com ele. Ele fazia gestos ou falava estritamente o que queria. Não pedia para ir ao banheiro. Falava “pipi”. Os comunicados e bilhetes para a mãe, fazia em francês. Nos entendíamos dessa forma. (Léogâne, 2021).*

Outra entrevistada coloca seu ponto de vista sobre a comunicação com as famílias das crianças haitianas e declara a necessidade que sentiu de buscar outros meios para auxiliar esta família, no sentido da compreensão dos bilhetes enviados e de outros recados da escola. Tendo em vista que a Professora não dominava o idioma, ela relata a situação vivida:

*Mesmo o pai sendo fluente na fala acredito que na escrita não era devido a vários mal entendidos em relação a bilhetes. Era a mãe que vinha buscar ela diariamente, então eu tentava explicar para a mãe e a mesma sempre sorridente, dizia que entendia, mas não entendia... Acredito que não queria incomodar... Enfim, quando fiz o primeiro relatório individual dela, li ele e fiquei pensando que a família infelizmente pela barreira da língua não conseguiria ler e compreender o documento por inteiro... Aflita por também não ter uma segunda língua coloquei na minha rede social (Facebook), e pedi se alguém pudesse traduzir o documento para o francês ou crioulo para a família da minha aluna haitiana, e uma professora que estava cursando Letras na UFRJ<sup>40</sup> entrou em contato comigo e fez a tradução! Eu fiquei muito feliz, e na reunião no momento que apresentei os relatórios para os pais, eu dei os dois para a mãe dela (português e francês). Ela ficou muito feliz e muito agradecida, leu apenas o que estava em francês, não me esqueço deste dia, ela ficou radiante, foi até a secretaria e pediu uma cópia do que estava em francês para levar para seu marido. A professora que traduziu o documento (o nome dela é D.) foi muito parceira e sensível, ela traduziu tudo, até a data, cabeçalho e legenda que compunham as fotos. (Milot, 2020).*

Podemos classificar como emocionante a atitude perseverante da professora em procurar uma tradutora/tradutor para a entrega do relatório de forma bilíngue aos pais da criança. Sabendo que por órgãos públicos não encontraria a resposta pretendida, buscou, por seus próprios meios, a tradução de um documento tão importante como o relatório individual da criança. Pela descrição do momento, certamente, a mãe da criança tenha ficado emocionada com o gesto, e feliz, como relatado por Milot.

Continuando a temática da comunicação entre as crianças haitianas, suas famílias e as professoras, outros depoimentos trazem indícios importantes sobre como esses profissionais se sentem sozinhos para conseguir meios de informar e se comunicar com crianças e suas famílias haitianas e que a questão é muito mais complexa do que se possa imaginar. Sobre isso, temos:

*Eu fiz slides e com apoio de fotos mostrava para as famílias a rotina e o desenvolvimento das crianças. Não tive intérprete em nenhum momento do ano e na primeira reunião o pai conseguiu faltar do trabalho e acompanhar a mãe na reunião*

---

<sup>40</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

*de pais. Vinha conversar comigo e me dava o feedback da filha em casa. Outras vezes a mãe foi sozinha e eu tentava falar mais devagar.* (Milot, 2020).

A professora Milot menciona seus esforços em mostrar para a família as fotos da criança para ajudar no entendimento dos pais sobre o desenvolvimento da filha, os desdobramentos do pai da criança em deixar o trabalho para acompanhar a reunião de pais – por compreender melhor o idioma -, e outras tentativas. Nesse sentido, percebemos quão importante e valorizada é a escola para os migrantes. Os esforços para manter seus filhos e filhas frequentando os espaços escolares, mesmo com todas as dificuldades que possam enfrentar, não é preocupação apenas de haitianos e haitianas, mas de povos originários de diferentes nações que passam por inúmeras adversidades para que seus filhos e filhas tenham uma educação escolar no país de destino, pois acreditam na segurança e importância de manter este vínculo. Em outro relato, a Orientadora Pedagógica narra uma passagem vivida na escola em que trabalhava, em que um pai de origem haitiana demonstra sua preocupação em reconhecer a escola como espaço importante e fundamental para seus filhos e filhas:

*Sinto que as famílias faziam um esforço danado para "adequar-se" à Língua Portuguesa. Como orientadora pedagógica participei de conversas e reuniões com famílias haitianas. Tentávamos ouvi-las. Mas nem sempre tínhamos a certeza da fluidez da comunicação. Era um desafio. De toda maneira, as famílias haitianas sempre davam retornos. Observava um cuidado por parte de todas elas em "seguir" as orientações das instituições (me refiro às experiências nas duas instituições de educação infantil que trabalhava). Mantinham-se atentas aos comunicados dos cadernos de comunicação entre creches e famílias. Me recordo de uma situação em que um pai foi até a creche para levar um dinheiro para contribuir com o caixa escolar da unidade (ação coordenada pela APM). Essa prática não era obrigatória, mas ele insistiu em colaborar e pediu desculpas por não ter enviado antes. Disse que havia recebido um pagamento por um trabalho feito e que poderia contribuir. Explicamos a ele que não era necessário ter esse tipo de preocupação. Mas ele insistiu e agradeceu a professora pelo modo como se preocupava com o seu filho na creche. A professora ficou extremamente tocada por aquele gesto. Disse que dificilmente recebia esse tipo de reconhecimento pelas famílias das crianças brasileiras.* (Mirebalais, 2021)

Ainda sobre essa questão, encontramos, no trecho a seguir, a constatação das palavras desferidas aqui: “[...] não resta dúvida de que para os pais imigrantes, especialmente os bolivianos, a escola cumpre um importante papel assistencial. Justificam isso afirmando que, durante o período de aula, a família pode se concentrar inteiramente no trabalho, com a certeza de que seus filhos estão seguros”. (FREITAS, 2015, p. 689). Em outro momento da pesquisa, é possível verificarmos as mesmas alegações, em que os autores trazem, também, a questão da segurança da educação: “Para os bolivianos que têm crianças pequenas, o acesso à educação

infantil significa concretamente acréscimo de bem-estar e segurança para a família que pode inserir sua criança nos domínios da esfera pública” (FREITAS, 2015, p. 689).

Vemos também que, no mesmo relato, a Professora Milot conta-nos que fez slides com fotos para melhorar o entendimento da família e que procurava “falar mais devagar”. Eram as estratégias disponíveis que ela encontrou para melhorar o máximo possível a comunicação entre ela e a família haitiana, sempre no intuito de contribuir para um melhor entendimento entre todas(os). Notamos que, em nenhum momento, é possível observar possibilidades outras ofertadas pelos órgãos públicos no âmbito municipal, que é o responsável pelas escolas da cidade.

Em outro relato, a professora Verettes relata um episódio relacionado aos bilhetes escritos – usados na escola como meio de comunicação entre escola e família, em tempos “normais”, sem pandemia -, em que a família da criança haitiana deixa de responder a um dos recados enviados no caderno.

*Durante o mês que convivi com a criança e a família, apenas um bilhete que os pais não entenderam porque não assinalaram a resposta, mas houve famílias brasileiras que também tiveram a mesma atitude. A mãe da criança conseguia compreender melhor o português do que os outros familiares, mas mesmo assim tinha que falar pausadamente e pedia para a mãe repetir a fala, para adquirir um certo entendimento. (Verettes, 2020).*

Ela menciona o fato de que outras famílias também não haviam respondido, o que pode nos levar a acreditar que a professora estivesse supondo que eles não responderam, porque não quiseram ou esqueceram. As compreensões podem ser muitas, mas tendo em vista as dificuldades com a língua portuguesa, muito provavelmente, a família haitiana não tenha compreendido os escritos. Assim, notamos ainda o esforço da Professora em falar pausadamente para que, talvez, a mãe da criança pudesse compreender o que estava tentando explicar a ela. Isso denota o despreparo das escolas em receber crianças e famílias migrantes, cujo idioma não seja o português. Constatamos, então, esforços dos mais intensos, vividos por professoras, crianças e as famílias.

Sobre a busca por diferentes meios para comunicar-se com as crianças e as famílias, percebemos, nitidamente, que não há um respaldo oferecido pelo poder público de nenhuma esfera. A professora e o professor buscam sozinhas(os) as maneiras que encontram, e de acordo com suas próprias possibilidades, para vencer os obstáculos da língua com as crianças haitianas. E podemos afirmar que não é diferente com a maioria das outras nacionalidades. Em pesquisa

com as crianças bolivianas na cidade de São Paulo, os pesquisadores colocam as tensões relativas a esse ponto, registrando que:

Diante de tais dificuldades, há um sentimento compartilhado de solidão. Quando indagadas sobre a existência de ações formativas específicas para o atendimento às crianças imigrantes, as professoras responderam com unanimidade que nenhuma orientação sobre a temática estava disponível [...]. (FREITAS e SILVA, 2015, p. 699).

No caso desta pesquisa na cidade de São Paulo, percebe-se o estigma que as crianças bolivianas carregam em seus corpos tão pequenos. Ainda assim, de acordo com os pesquisadores, “professoras se sentem desamparadas diante da complexa tarefa que se apresenta”. Há, contudo, uma “solidão docente”. Mas como podemos traduzir essa solidão aqui reiterada? Seriam órgãos públicos que permitem que as crianças migrantes – especificamente as não nacionais<sup>41</sup> - fiquem cada vez mais invisíveis? Falta de subsídios na formação inicial? Tais questionamentos fogem ao escopo desta pesquisa.

Sobre a comunicação, especificamente com os adultos e adultas das famílias das crianças haitianas, recebemos relatos que traduzem quase sempre as mesmas limitações: a busca própria por algum tipo de apoio, seja por meios eletrônicos, pela Direção da escola, ou mesmo através de um amigo ou conhecido que possa auxiliar. Em uma das contribuições trazidas, percebemos a angústia da professora na busca por ajudar as famílias que não compreendem o nosso idioma:

*Eu tentei apoio da Direção da escola em relação aos bilhetes e documentos. Sugeri que a ficha do prontuário poderia estar em francês apenas para que eles observassem e respondessem em português, pois a ficha da minha criança estava com dados em lugares incorretos. Também sugeri que fizéssemos uma parceira com alguém para traduzir os bilhetes em francês e a resposta que tive da gestão é que as famílias haitianas tinham pessoas que os ajudavam com a barreira da língua e que eles precisavam se adequar a nossa língua. (Milot, 2020).*

A tentativa da professora em conseguir um auxílio para as famílias de sua criança foi frustrado pela premissa de que outras pessoas e/ou entidades os ajudariam e que não era “papel” da escola traduzir documentos para o correto preenchimento da ficha de matrícula. Essas são características próprias do grupo que se considera “estabelecido”<sup>42</sup> e acredita que os recém-

<sup>41</sup> Sobre os termos “nacionais” e “não-nacionais”: “A diferenciação ente o nacional e o não-nacional, em si, revela a diferenciação do *outro*, ou seja, aquele que não é um de nós e, torna-se possível justificar as desigualdades e distribuir grupos dentro de uma hierarquia social. A condição de *clandestinidade* atribuída às (aos) migrantes, no trânsito até a sociedade receptora. Tal condição carrega estereótipos referentes à irregularidade e ilegalidade e torna visível e explicitado o processo de desumanização desse *outro*”. (NORÔES, 2018, p. 105).

<sup>42</sup> ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

chegados é quem devem se adaptar às novas condições de vida, sejam elas culturais, relacionadas ao idioma, entre outros.

#### **5.4.2 Relações étnico-raciais e a presença das crianças haitianas na Educação Infantil de Sorocaba/SP**

Os debates sobre as relações étnico-raciais ainda permeiam, de maneira tímida, a área da Educação e os espaços e tempos escolares. Nem sempre se ouve ou discute as relações raciais de maneira veemente e que resulte em debates na sociedade que possam trazer resultados importantes no combate ao racismo e ao preconceito racial. Os espaços escolares são espaços privilegiados para tais discussões. Por isso, e principalmente devido às características físicas de haitianos e haitianas, apresentamos essa abordagem, com esse viés de análise dos relatos trazidos pelas docentes e pela coordenadora pedagógica. Portanto, temos que:

[...] a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico. Desde cedo se incute, no espírito da criança branca, a noção de que os característicos negróides enfeiam e tornam o seu portador indesejável para o casamento. Assim, é comum pessoas adultas brincarem com um menino branco, dizendo-lhe que, quando crescer, ele irá casar com uma mulher preta. Geralmente, insiste-se na brincadeira, até que a criança se irrite e proteste. Numa cidade do interior, tendo um menino colocado uma vassoura junto à parede, com a parte de varrer voltada para cima, o autor ouviu uma senhora caçoar com o mesmo que, desse modo, ao crescer, ele haveria de se casar com uma preta. Meninos pretos são jocosamente chamados de “negrinho”, “urubu”, “anu” etc., quer por seus próprios companheiros de brinquedos, quer por outras crianças e adultos. Ouvem, freqüentemente, o gracejo de que “negro não é gente” e outros comparáveis. Em todas essas situações, sob o poder de sugestão da hilaridade, incute-se, subrepticiamente, no espírito tanto das crianças brancas como das de cor, a noção de “inferioridade” do negro ou de indesejabilidade dos traços negróides, embora a própria pessoa que faça a brincadeira não tenha consciência do efeito para o qual esteja contribuindo e, portanto, seja, neste sentido, inconsciente, sua atuação. (NOGUEIRA, 2006, p. 296).

Mas, de que forma podemos fazer a interface entre Educação e as relações étnico-raciais? Esta é importante questão apresentada por Nilma Lino Gomes em seu artigo “Educação e Identidade Negra” (2002). De acordo com a autora, “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto”. (GOMES, 2002, p. 39). Para ela, esse processo é comum à construção de qualquer tipo de identidade e não seria diferente com a

construção da identidade negra. Portanto, a identidade negra é uma construção social, histórica. Nesse sentido, a escola exerce papel importante nessa construção da identidade negra, valorizando as diferenças e não discriminando, negando ou estabelecendo estigmas sobre essas identidades. Ainda sobre o fato de que a escola é espaço de construção da identidade negra, temos outro trecho da autora:

Quando nós, negros, construímos a nossa identidade não a limitamos à esfera privada. Nenhum processo identitário se reduz a isso. Refletir e afirmar a identidade negra nos coloca no cerne de processos coletivos e públicos e nem todos os sujeitos reagem da mesma maneira diante desses processos. Por isso, é preciso questionar e abandonar um certo tipo de argumento, presente nas discussões sobre relações raciais na sociedade brasileira, que tende a isolar todos os negros e negras num mesmo tipo de comportamento – de estética, de linguagem, de opção político-ideológica etc. As contradições, as diferenças, o jogo de interesses, as preferências, as escolhas são questões colocadas para todo ser humano e para todo grupo étnico/racial. O segmento negro também as possui e também as vivencia como qualquer outro. Muitas vezes, algumas pessoas, no afã de construir uma postura ética diante da questão racial, incorrem no erro de esperar dos negros um comportamento “diferente” de todos os demais. E é preciso tomar muito cuidado com isso, pois essa é uma postura que está no limiar do reconhecimento da diferença e do racismo! (GOMES, 2002, p. 43).

Deste modo, é preciso afastarmos todo e qualquer pensamento ou ação discriminatória que possa se traduzir em racismo. Como vimos, muitas vezes, alunos e alunas negras já são vistos de maneira diferente, inferiorizada, como se tivessem menos possibilidades de aprendizado que uma criança ou jovem branco ou branca que frequenta a escola. É preciso, então, desconstruir o racismo através do debate na sociedade e das lutas de movimentos negros, contribuindo para uma mudança significativa:

Ao contextualizar as questões raciais brasileiras, depara-se com um processo de discriminação, preconceito e racismo que impregnam as relações sociais. Tem-se percorrido alguns processos na busca pela desconstrução do racismo, fruto de muitas lutas do movimento negro e resistências da população consciente, entretanto, ainda há muito a caminhar para que se possa construir relações étnico-raciais mais equânimes. (GARCIA, 2018, p. 31).

No contexto da Educação Infantil, podemos e devemos assumir uma postura de debate e discussão acerca do racismo e da discriminação racial. A Educação Infantil também é espaço para combater o racismo diariamente e não apenas na semana da Consciência Negra, como ocorre muitas vezes. Para Cavalleiro (2018, p. 10), as crianças pequenas, entre os quatro e seis anos, já dão sinais de uma identidade negativa sobre o grupo étnico do qual fazem parte. A valorização da identidade negra deve ser luta diária e incansável de combate ao preconceito. Isso já com a criança pequena e bem pequena. O processo é longo, mas é preciso dar início. Para Cavalleiro (2018, p. 9), “A discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma

questão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão”. Ela completa que, por outro lado, crianças brancas demonstram superioridade em relação à criança negra e ostentam atitudes preconceituosas e discriminatórias, fazendo ofensas, conferindo a elas condição negativa pela cor de sua pele.

Em resposta ao questionário, a professora Petit-Goâve afirma, em um de seus depoimentos, que “*Em nossa unidade escolar não, pois sempre trabalhamos a inclusão e valorização de todos cada um com suas bagagens*”, quando se refere ao fato de ter ou não presenciado alguma situação que envolvesse preconceito racial no período em que trabalhou com criança haitiana. Outra docente entrevistada relata também que “*Não. Em momento algum. Ao contrário. Ele foi acolhido muito bem.*”. Por diversos motivos, professores e professoras tendem a ignorar situações em que há preconceito com a criança negra e isso pode acabar reforçando de forma negativa as discriminações com a cor da pele das crianças negras. Não estamos afirmando, aqui, que a professora está faltando com a verdade e, sim, questionando se o tema foi suficientemente debatido com as crianças, suas famílias e toda a comunidade escolar.

Identificar o racismo das crianças em relação a elas mesmas é algo que pode estar relacionado ao pouco ou nenhum debate sobre o racismo. Alguns professores e professoras tentam, com grande esforço, inserir as questões raciais nas escolas, mas essa postura precisa ser algo perene, vivido cotidianamente. Sobre essa questão, verificamos que:

Penso que a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação. (CAVALLEIRO, 2018, p. 33).

Por este excerto, podemos notar que o racismo está presente no dia a dia das escolas e que para identificá-lo é preciso mais do que apenas observar. Sim, o racismo existe e está posto nos espaços escolares todos os dias. Ele pode se manifestar de maneiras diferentes entre as crianças e entre os adultos, mas está presente. Cavalleiro, (2018, p. 58), refere-se ao Brasil como sendo uma “democracia racial de fachada”. Após realizar pesquisa de campo nas escolas, observando e analisando as relações multiétnicas nos espaços escolares ressalta que “vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação

com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa”.

Das oito respostas recebidas pelo questionário *Google Forms*, apenas uma das entrevistadas mencionou vivenciar situações de racismo no espaço escolar das crianças pequenas. Ela expõe, inclusive, uma situação específica ocorrida na escola e que nos leva a pensar quantas e quais questões estão envolvidas nestas palavras:

*As situações de preconceito racial estão presentes nas relações cotidianas, pois o nosso país tem o racismo estrutural como uma das formas de organização. Mesmo que as pessoas insistam em afirmar que não existe preconceito racial na educação infantil, observamos expressões sutis (às vezes, nem sempre) de tratamento hostil com relação à negritude, o que inclui, do meu ponto de vista, pessoas brasileiras e estrangeiras. Nas experiências com as crianças e famílias haitianas, observava diversas questões. Em alguns casos, extremo respeito por parte de alguns/as funcionários. Noutras situações, atitudes que demonstravam uma hierarquia de poder no trato às famílias. Me recordo da situação de um nome de uma criança. Uma bebê negra linda, estava sempre com suas tranças muito bem penteadas por sua mãe. Essa bebê demonstrava sentir-se muito à vontade no espaço da creche. Todas as pessoas se encantavam com sua presença. No ato da matrícula, a sua mãe escreveu o nome da criança nos documentos da instituição e fazia questão de chamá-la pelo nome da filha a partir da pronúncia francesa, idioma utilizado pela família. Tivemos que fazer um trabalho com o grupo de educadoras, pois havia, em princípio, a compreensão de que o nome da criança deveria ser pronunciado na forma da Língua Portuguesa. Com algumas reflexões nas reuniões coletivas de formação e insistindo na escolha feita pela família, o nome da criança foi respeitado. (Mirebalais, 2021).*

Já de início, a (na época) coordenadora pedagógica coloca a existência do racismo estrutural como ponto importante das relações raciais no Brasil, o que corrobora com o pensamento de Cavalleiro (2018) quando afirma que “a democracia racial – é – de fachada” e que o silêncio pode servir de alimento para situações de preconceito e discriminação nas escolas. Neste trecho, ela nos provoca a pensar o racismo nos espaços escolares dizendo que “*As situações de preconceito racial estão presentes nas relações cotidianas, pois o nosso país tem o racismo estrutural como uma das formas de organização*”.

Ela prossegue relatando o que é mencionado inúmeras vezes por Cavalleiro (2000): o racismo não existe nas escolas, pois é silenciado. Mas existe. Parece-nos que não está presente nem partindo dos professores e professoras, nem pelas próprias crianças. “*Mesmo que as pessoas insistam em afirmar que não existe preconceito racial na educação infantil, observamos expressões sutis (às vezes, nem sempre) de tratamento hostil com relação à negritude, o que inclui, do meu ponto de vista, pessoas brasileiras e estrangeiras.*” (Mirebalais, 2021). Para ela, seja brasileiro ou migrante, se a cor da pele é preta, sofrerá com o racismo e a discriminação. O Brasil, como já dissemos antes, é um país tomado pelo



racismo, mas que não assume diretamente esta condição. Há um racismo equivocadamente chamado de “cordial”, que é cruel e só acaba por suscitar ainda mais danos aos que lutam contra e que vivenciam o racismo diariamente. São muito diversas as demonstrações que corroboram com a discriminação contra negros e negras e isso acontece em qualquer tipo de relação social, não somente a escola. Manifestações veladas, “sutis”, como relatou Mirebalais, ou muitas vezes, nem tão sutis assim:

São várias as manifestações em que se pode comprovar a existência de discriminação étnica em relação aos negros, considerando que a realidade brasileira apresenta um corte incisivo entre brancos e negros: brancos, na sua maioria, recebem maiores salários e, no caminho contrário, negros, em sua maioria, encontram-se na base da estrutura social, sem vislumbrarem possibilidades de melhoria em sua condição de existência e com mobilidade decrescente. Fatores como esses são encobertos por um “véu alegórico” que falseia a realidade e dificulta aos brasileiros enxergarem o problema existente, bem como sua contribuição e seu favorecimento para a manutenção desse quadro. (CAVALLEIRO, 2000, p. 30-31).

Assim, percebemos que o racismo se manifesta de muitas maneiras. Seja com palavras, gestos ou ataques. Seja com desigualdade econômica e social, que alargam cada vez mais a distância entre negros e brancos. Muitas são as lutas dos diferentes movimentos, que buscam reverter este quadro de degradação de negros e negras, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido. De acordo com as palavras de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2019), em seus estudos sobre educação entre as desigualdades:

Precisamos nos voltar, Povos do Sul do Mundo, para nossas histórias e culturas próprias que têm sido invadidas, saqueadas, submetidas continuamente, ao longo dos séculos. Os invasores, a partir do século XVI, a fim de se valorizarem como os modelos perfeitos de ser humano, valeram-se de violências, negando as capacidades criativas, de organização, produção da vida e de culturas, daqueles que submetiam. Para atingir seus objetivos, precisaram, pois, depreciar modos de ser, viver, pensar que não correspondiam aos seus e que, muito provavelmente, não conseguiam compreender. Determinaram e conseguiram, em muitos casos, convencer os povos invadidos de que seus conhecimentos, sabedoria, modos de ser e viver eram inferiores em relação aos dos invasores europeus. Estratégias diversas foram empregadas para, mais facilmente, submeter os povos invadidos aos interesses, também visão de mundo dos colonizadores. Estes, para convencer seus compatriotas de que os povos invadidos até pareciam humanos, mas, na verdade, não o eram, instalaram em seus países, zoológicos humanos. Em zoológicos, em diferentes países da Europa, no século XIX, prenderam-se em jaulas, homens, mulheres, crianças africanas, indígenas das Américas, aborígenes. Dessa forma, os colonizadores tentavam justificar invasões de territórios e culturas, desumanização, submissão de seres humanos, cujas visões de mundo eram muito distintas das europeias, a ponto de dificilmente serem decifradas, compreendidas pelos invasores. (SILVA, 2019, p. 12).

Como diz a própria autora, “O que faz uma pessoa inferior ou superior a outra?” Grande questão a ser refletida e discutida, já que brancos são vistos como seres superiores aos negros e

isso influi diretamente nos pensamentos e ações das crianças negras. Em seu relato, Mirebalais comenta a história de uma criança negra, ainda bebê e seu nome. A atitude relatada por ela em relação aos adultos da creche em que trabalhava nos faz pensar sobre o respeito à identidade e cultura de diversas famílias que ocupam os espaços escolares do país e como as pessoas lidam com essas questões em seu cotidiano. Ainda de acordo com os estudos de Petronilha, é preciso ensinar a história dos antepassados para as crianças negras, para que elas conheçam e valorizem as lutas, ressignificando todo sofrimento vivido. E a educação é uma ferramenta essencial para que isso possa acontecer:

A educação das crianças negras é responsabilidade de todos os negros. Responsabilidade essa sustentada tanto pela herança africana, lida e relida, feita e refeita no seio das famílias consanguíneas e afetivas, no âmbito da comunidade negra, nos propósitos e iniciativas do Movimento Negro. Quanto mais se observa e conhece em profundidade o Mundo Africano, nas suas diversas manifestações e enraizamentos, mais se descobre e compreende nosso pertencimento étnico-racial de negros e mais firmeza sentimos para compreender e dialogar com outros universos. (SILVA, 2015, p. 166).

Este trecho ilustra e dialoga com os relatos de Mirebalais. Quando ela fala em “situações, atitudes que demonstravam uma hierarquia de poder no trato às famílias”, nos reportamos à superioridade dos brancos sobre os negros, relatada por Silva (2019).

Em outra parte da entrevista, algumas docentes também retratam o fato de não haver discriminação entre as crianças e até mesmo por parte dos adultos e adultas da escola. *“Eles se relacionavam bem. Gostavam muito e o meu aluno haitiano nunca foi excluído”* (Léogâne, 2021), ou então *“Devemos recebê-los e atendê-los da melhor maneira possível”* (Delmas, 2021), ou também *“Eles sempre acolhem”* (Petit-Goâve, 2021), e, ainda, *“Na minha experiência docente nunca percebi, nem presenciei preconceito das crianças brasileiras em relação às crianças haitianas”* (Milot, 2020). Assim sendo, as escolas podem tanto privilegiar as relações de dominação, racismo e discriminação, como também estabelecer uma educação voltada à valorização e ao respeito:

Um primeiro passo nesse sentido está em professores, gestores e outras pessoas, que garantem o funcionamento das escolas, desconstruírem as crenças de que, no Brasil, se vive numa democracia racial. Será preciso que todos reconheçam e desconstruam os preconceitos que privilegiam pessoas pelo simples fato de serem brancas e desfavorecem outras, notadamente as negras. É necessário que educadores se preparem e se empenhem para combater o racismo que nas escolas, não diferente de outras instituições, marca as relações entre as pessoas. (SILVA, 2015, p. 169-170).

A autora completa, dizendo que não podemos continuar a escrever a história do Brasil “no singular”, partindo de um único e dominante ângulo apenas. As histórias que conceberam o povo brasileiro devem ser tão reconhecidas quanto as demais, especialmente as eurocêntricas. E finaliza destacando a importância dos pertencimentos étnico-raciais.

Além disso, os movimentos sociais são peças fundamentais no processo educativo das relações sociais e políticas. Eles atuam como educadores, atores políticos, na busca da emancipação dos sujeitos negros e negras. Dentre eles, está o Movimento Negro Brasileiro, com forte atuação na sociedade:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. (GOMES, 2017, p. 16-17).

Portanto, é preciso compreender o papel desses movimentos na luta contra a discriminação e o racismo, que perpetuam cada vez mais as desigualdades entre brancos e negros. Conhecer as relações raciais e a “diáspora africana” em disciplinas de Ciências Humanas no Brasil é resultado de muitas lutas e nelas estavam sempre presentes esses Movimentos, em especial o Movimento Negro Brasileiro. Os debates abertos sobre discriminação racial, desigualdade racial, intolerância religiosa contra matrizes africanas, entre outros inseridos nas áreas jurídicas, das Ciências Humanas e de Saúde fizeram surgir resultados que se podem constatar até os dias de hoje – como a obrigatoriedade da disciplina de Relações étnico-raciais, com a Lei 11.645/08<sup>43</sup>:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (GOMES, 2017, p. 18-19).

Desta forma, as relações raciais perpassam a infância nas escolas de Educação Infantil e se as crianças negras brasileiras sofrem todo tipo de preconceito e discriminação, as haitianas

---

<sup>43</sup> A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Para maiores informações, acesse [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)

sofrem de maneira dura e cruel por ter a pele preta e ainda não falar a língua local. São questões a serem debatidas na sociedade, de forma a trazer contribuições relevantes para um avanço significativo em relação ao acolhimento dessas crianças e das brasileiras negras também. A luta é incansável, mas é legítima.

### 5.4.3 Políticas públicas e Formação de Professores

Em alguns momentos da entrevista com as docentes e a coordenadora pedagógica, constatamos as dificuldades enfrentadas principalmente com relação à comunicação com as crianças haitianas e suas famílias. É um ponto realmente crucial da pesquisa e que, inclusive, aparece nos trabalhos encontrados sobre o tema. Mas este tema não se encontra como política pública desenvolvida pela maioria dos órgãos consultados, especificamente.

Encontramos, inicialmente, no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 3º (parágrafo único), a garantia de gozo de todos os direitos assegurados por lei, para **todas** as crianças e adolescentes, sem que haja **nenhum** tipo de discriminação de qualquer natureza. Como podemos confirmar aqui:

**Art. 3º** A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

**Parágrafo único.** Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990)

Notamos, por este excerto, que a educação é direito de toda criança e adolescente, independente de qualquer condição ou situação documental que apresente. De acordo com o trecho descrito na sequência, “Observa-se, por conseguinte que em suas ‘Disposições Preliminares’ o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece ser a educação um direito de todos, do mesmo modo a Constituição Federal de 1988 prevê a educação como um direito humano fundamental [...]”<sup>44</sup> (WALDMAN, 2012, p. 65). Assim, como citado ao final da frase,

---

<sup>44</sup> Em sua tese de doutorado, a autora coloca trecho da Constituição Federal que trata dos direitos fundamentais da pessoa humana e, em seguida, expõe sobre o artigo do ECA que trata do direito à educação sem nenhum tipo de discriminação, especialmente de nascimento, etnia ou raça, que caracterizam e englobam os grupos migrantes internacionais.

o direito humano fundamental da educação denota que ela está assegurada, sem qualquer distinção. Além disso, ela prossegue relatando que “[...] Com fundamento nesses preceitos, legais pode-se ponderar que tal direito deve ser garantido a toda criança ou adolescente, não diferenciando, desta forma, o nacional do estrangeiro, estando, este último, em situação migratória regular ou irregular no Brasil” (WALDMAN, 2012, p. 65). Ou seja, as condições de documentação da criança migrante não nacional não podem impedi-la de frequentar uma escola brasileira.

Além dos artigos já mencionados anteriormente, a autora menciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu artigo 5º, faz referência à garantia do direito à Educação, como direito público subjetivo, isto é, assegurado de maneira indiscutível. Assim sendo, qualquer pessoa ou grupo de pessoas que se interesse por requerer este direito, faça se assim o desejar. Em seu pensamento:

Os deveres do Estado para com a educação são, também, apontados em dispositivo específico, assim como na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Cabe, afinal, anotar uma particularidade da Lei de Diretrizes e Bases no que diz respeito à garantia do direito à educação. De acordo com Eduardo Pannunzio, na legislação brasileira a grande maioria dos mecanismos para a garantia do direito à educação não diz respeito, de maneira exclusiva, a tutela deste direito, compreendendo, de maneira geral, os **direitos públicos subjetivos**. A LDB inclui em sua redação, em exceção a esta regra, ação judicial prevista em seu artigo 5º, § 3º. De modo que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e o Ministério Público tem legitimidade para peticionar no Poder Público, ou sua oferta irregular. Tal ação judicial é gratuita e de **rito sumário**. (WALDMAN, 2012, p. 71).

Especificamente sobre a migração, temos a Lei de Migração nº 13445, de 24 de maio de 2017, que institui, em seu artigo 3º, inciso XI, que a política migratória brasileira se regula por - dentre outros princípios que a compõem - “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (BRASIL, Lei de Migração, 2017)<sup>45</sup>. Notamos, então, que este inciso trata diretamente do princípio do direito à educação dado ao migrante internacional de maneira igualitária em relação aos brasileiros. Vale destacar que este trecho não menciona as condições desse migrante, se documentado ou não, mas em seu artigo 4º, inciso X, a lei menciona a garantia no território nacional e em condição de igualdade com relação aos nacionais, assegurando (entre outros) o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”. Este inciso nos leva a

---

<sup>45</sup> Para mais informações, acesse [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm)

afirmar que o migrante internacional, documentado ou não, tem seu direito à educação assegurado por esta lei. Mas, em contrapartida, encontramos excerto que traduz uma realidade que pode não ser bem esta apontada aqui:

Ao centrarmos o foco de análise nas crianças migrantes internacionais, um dos entendimentos mais frequentes sobre atenção e o acesso a direitos da criança é o direito à educação. Em geral, compreende-se o acesso a educação como equivalente ao acesso à institucionalização ou escolarização da criança ou adolescente na educação básica, e pouco relacionada às ações políticas que abrangem a produção cultural, ao lazer, ter e viver experiências próprias da infância. Assim, lacunas emergem com a presença de migrantes internacionais, e se faz questão à sociedade brasileira quanto a efetivação de direitos e proteção para todas (os), pois sistemas e legislações ainda repletos de ressalva e/ou incompletudes. (NORÕES, 2020, p. 430).

Não há como negar, então, que o acesso à educação por parte das crianças migrantes não-nacionais ainda é discutível, mesmo com os diversos avanços da legislação de imigração, ainda há incontáveis desafios a serem superados para que esse direito seja garantido de fato. Esta não é o foco deste trabalho, mas não poderíamos deixar de mencionar os obstáculos sofridos por haitianos na cidade de Sorocaba, bem como por outras pessoas de outras nacionalidades, por todo Brasil e pelo mundo.

Retomando a Lei de Imigração, Norões (2018, p. 117) expõe progressos expressivos em relação aos direitos humanos dos migrantes internacionais que vivem em território brasileiro: “A promulgação da Lei nº 13.445, em 24 de maio de 2017, trouxe, pela primeira vez, avanços significativos para o reconhecimento dos direitos humanos aplicados aos migrantes internacionais [...]”.

Além disso, no sítio do Governo Brasileiro – Conselho Nacional de Educação -, temos a prerrogativa de que a matrícula de crianças e adolescentes imigrantes e refugiados está garantida, de acordo com a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020<sup>46</sup>. O documento trata a educação como direito inalienável e determina, em seu Artigo 1º, que

Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c” da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou **condição migratória**. (BRASIL, 2020, grifo nosso).

---

<sup>46</sup> Para acessar a Lei completa, consultar o endereço eletrônico <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>

Neste mesmo artigo, da Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, prosseguem seus parágrafos primeiro e segundo, preconizando que no

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches. §2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

À frente, dentre outros apontamentos relevantes, mas que não mencionaremos aqui, esta Resolução dispõe em seu artigo 2º que “A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, obedecerá apenas ao critério de idade da criança”. Notamos aqui, que a condição migratória da pessoa em deslocamento não define a matrícula de crianças e adolescentes, ou seja, ela deve ser realizada independentemente dessa questão.

Há um fato importante suscitado nesta Resolução e que merece destaque importante, pois preconiza formas de acolhimento das crianças migrantes nas escolas públicas do país. No artigo 6º da Resolução, o Conselho Nacional de Educação reitera que

As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: I – não discriminação; II – prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros; V – capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; e VI – oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Dentre os relatos apresentados ao longo da pesquisa, em um desses depoimentos, a professora expõe uma fala que nos leva a tentar compreender um pouco da angústia de, em muitos casos, não conseguir fazer pela criança não-nacional aquilo que gostaríamos: “[...] *Falta uma abordagem direta nas diretrizes. O acolhimento da criança haitiana acontece porque o professor busca meios. Falta apoio das políticas públicas*” (Gonaives, 2021).

Diante desse desabafo, percebemos que todo o esforço para receber a criança migrante está concentrado na figura da professora e do professor, que, juntamente com suas equipes gestoras, – salvo exceções – buscam estratégias próprias para superar suas dificuldades e desafios. Pela observação que fizemos do artigo 6º, em todos os seus incisos relatados acima, as escolas precisam adotar algumas diretrizes para oferecer uma educação acolhedora e de qualidade para crianças e adolescentes “não-brasileiros”. Mas esta lei não menciona as formas pelas quais estas diretrizes devem ser criadas, o que resulta, geralmente, num esforço unilateral, ou seja, apenas por parte das instituições, que se desdobram para que

estas crianças sejam acolhidas da melhor maneira. Para a possível efetivação desse tipo de “políticas públicas”, mencionadas pela docente durante a entrevista, que favoreça o acolhimento e a permanência das crianças migrantes não-brasileiras nas escolas públicas do país, o debate é imprescindível para o início da inscrição de uma história diferente para esse público tão presente nas escolas. Sobre isso, atentemos para o seguinte excerto:

O debate sobre o acolhimento na educação infantil representa um repertório do campo para lidar com o outro, com o recém-chegado, e pode constituir referência para a recepção de crianças pequenas imigrantes, senão para a elaboração mais cuidadosa de políticas de inclusão destas crianças na educação infantil, ou em outras etapas da educação. (NASCIMENTO e MACEDO, 2020, p. 532).

Em um outro momento, uma das docentes coloca seu “maior desafio”, dizendo que “*O professor não possui suporte por parte das políticas públicas para desenvolver seu trabalho. Precisamos buscar sozinho meios de acolher essas famílias. Acredito que esse seja o maior desafio*”. (Gonaves, 2021). É nesse sentido que constatamos que algumas dificuldades são enfrentadas sozinhas por professoras e professores e que a formação – inicial ou continuada – é de suma importância no processo educacional das crianças migrantes não-brasileiras. Sobre essa discussão, temos:

Questões como impossibilidade de matrícula, bullying e acesso às instituições escolares são tópicos que podem ser utilizados pela prefeitura para auxiliar professores na resolução de problemas: fornecer melhores orientações para a matrícula de imigrantes e refugiados; estabelecer equipes disponíveis na secretaria de educação para capacitar professores a lidarem com bullying, preconceito e racismo que alunos imigrantes e refugiados possam vir a sofrer. Diante disso, fica evidente que o professor atua para garantir o direito à educação da criança que provém de fluxos migratórios, mas há uma instituição por trás que respalda e subsidia suas ações. (AZEVEDO e AMARAL, 2021, p. 15).

Ainda nesta vertente, ao questionar as docentes sobre suas experiências como alunas em sua formação inicial, todas ponderam ser importante uma formação que traga as questões relacionadas às crianças migrantes internacionais nas escolas, principalmente devido ao visível aumento da demanda nos últimos tempos, inclusive de nacionalidades diversas<sup>47</sup>. Em uma das questões ligadas à formação inicial, a professora Petit-Goâve define-a como: “*Muito pobre, nada é ensinado na faculdade. Tudo é fruto de pesquisas, buscar com amigos e com*

---

<sup>47</sup> É possível observar no capítulo X que o número de nacionalidades das crianças matriculadas, somente na rede pública municipal de Sorocaba, é bastante significativo e corrobora o aumento da demanda verificado pelas docentes.



*as próprias famílias. Entender a dor deles é não ficar cutucando, lembrando e sim respeitar e mostrar que tem outras possibilidades.*” (Petit-Goâve, 2021).

Desta forma, a professora Petit-Goâve considera sua formação inicial como insuficiente. Para ela, tudo o que é feito na escola para acolher bem as famílias haitianas é por meios insuficientes, o que torna o trabalho ainda mais árduo, tendo em vista as inúmeras barreiras que professoras e professores podem encontrar quando têm uma ou mais crianças migrantes na turma.

Em outra passagem relatada por uma docente sobre uma formação inicial ou continuada sobre as crianças migrantes recebidas nas escolas, considera: *“Acho muito importante para refletir sobre estratégias de acolhimento para as famílias e as crianças estrangeiras e também sobre os desafios e possibilidades de trabalho junto as crianças e famílias”* (Verettes, 2020).

Em sua visão, uma formação pautada, também, nos procedimentos pedagógicos voltados às crianças migrantes pode auxiliar no acolhimento das crianças, como de suas famílias. Nesse contexto, um apoio técnico, voltado particularmente a esta questão, poderia contribuir de maneira significativa para o trabalho docente. A esse respeito, concordamos com os autores abaixo no sentido de que, mesmo com a existência de significativos progressos na legislação envolvendo a temática, não há efetividade garantida nas ações de professoras e professores, com essas crianças presentes cada vez mais nas escolas:

Nosso argumento é que, por mais que hajam leis federais que garantem a educação para crianças imigrantes e refugiadas, em âmbito estadual e municipal essa realidade não é acompanhada. Haverá, então, um professor que, geralmente, não terá conhecimentos sobre o tema, pois não o estudou na formação inicial, nem respaldo de políticas educacionais ou ações promovidas pela secretaria de educação local. O docente, em alguns casos, poderá ser amparado pela equipe diretiva de sua escola, mas, ainda assim, em um processo de tentativas, erros e acertos. A consequência disso é a possível ocorrência de um processo de culpabilização do professor, no caso de evasão escolar, reprovação ou má assimilação de conteúdos pela criança. (AZEVEDO e AMARAL, 2021, p. 18).

Sendo assim, apesar dos avanços na legislação, no que tange aos direitos dos migrantes, notadamente, no que diz respeito à educação, quando crianças e jovens migrantes adentram as escolas brasileiras, precisamos pensar sobre a forma como são recebidas e acolhidas. Com esta investigação nos propusemos a verificar, por meio dos relatos das docentes, quais os seus olhares para essas crianças, que cada vez mais frequentam as nossas escolas. Em diversos momentos, elas relatam a falta de apoio técnico e formação adequada.

Em outra parte da entrevista realizada com as professoras, identificamos também o descontentamento com a organização do curso de Pedagogia, no qual se formaram inicialmente, para trabalhar com as crianças e exercer a profissão:

*Muito teórica (muitas aulas de filosofia, conteúdo de antropologia, conteúdo de estatística) e pouca formação na prática pedagógica (planejamento, projetos) e também em áreas como alfabetização e letramento, além de pouco conhecimento sobre os estudiosos e teóricos da educação, como Vygotsky, por exemplo (Verettes, 2020).*

Temos aqui a referência à aliança entre teoria e prática, tão discutida na Formação de Professores. A docente coloca que sua formação fora “muito teórica” e com poucas aulas voltadas à prática da profissão. Mas devemos levar em conta que a junção entre essas duas vertentes – teoria e prática – pode trazer contribuições para o trabalho docente, como pontua a autora:

Cabe aqui a constatação e a reflexão sobre como práticas formativas possibilitam ou não, favorecem ou não a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, de diferentes naturezas, e, quais conhecimentos, valores e atitudes. Que sentido têm essas práticas, na consideração de que processos e resultados estão indissociavelmente interrelacionados. A perspectiva é a de uma visão integradora que possa delinear as combinações frutíferas de atividades educacionais na direção não só de aprendizagens importantes num dado contexto, mas, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, como também na direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno. (GATTI, 2016, p. 164).

Portanto, é imprescindível a qualidade na formação docente – tanto inicial como continuada – de maneira que esta propicie bons resultados, seja no contexto escolar ou não. Aqui, entra o debate do currículo das universidades. Aliar teoria e prática é quase um consenso entre estudiosos do campo educacional, mas é também um grande desafio para muitos estudantes e formadores de futuros profissionais docentes. No mesmo texto, a autora afirma que o estágio, como prática no currículo de formação, é um grande desafio para os cursos de pedagogia:

Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. (Gatti et alii, 2008) Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de

estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno. (GATTI, 2016, p. 167).

O desafio citado não se coloca apenas em relação às professoras e professores que trabalham com crianças migrantes internacionais, mas com crianças, jovens e adultos em geral. A formação de qualidade – inicial e continuada – é contribuição necessária a todo profissional que escolheu ensinar. Professoras e professores encaram as mais diversas situações em seu cotidiano diariamente. Cada criança da sua turma é um mundo diferente a ser descoberto. Isso implica em um profissional ativo e reflexivo, que, em alguns momentos, age de maneira que denota uma “inconsciência epistêmica” perante sua prática:

Muitas vezes essas práticas pedagógicas que ocorrem de maneira inconsciente são as verdadeiras responsáveis por produzir políticas dentro das escolas, o que nos mostra o quanto o docente tem procurado resolver os problemas educativos partindo dos saberes práticos que ele adquire. Essa abordagem sugere que é viável repensar sobre o que os profissionais da educação aprendem nos cursos de formação acadêmica e o que se pratica no chão da escola, para que assim consigam transitar entre o conhecimento teórico e o prático, já que em princípio, deveriam ser indissociáveis para o desenvolvimento profissional de qualidade. (SOUZA e SENNA, 2016, p. 60).

Seguindo nesta linha da formação de professores, um outro relato trazido por uma das docentes entrevistadas evidencia a angústia vivida no dia a dia de quem não teve formação inicial que contemplasse a temática e não foi capacitada em serviço para trabalhar com apoio técnico e formação adequada:

*A experiência q eu tive enriqueceu o meu trabalho e fez com q me integrasse até em outra língua. Mas com o decorrer dos anos no céu 14, percebemos q o francês não é suficiente já q muitos falam p dialeto veículo então nosso esforço nem sempre foi eficaz. Talvez se a prefeitura nos proporcionasse um curso específico, já q o dialeto e falado de forma diferente, poderíamos tentar saber mais da cultura e principalmente facilitaria a comunicação. (Léogâne, 2021).*

Por este relato, percebemos que não compreender a língua não é o único problema, mas é uma das grandes tensões encontradas por profissionais da educação todos os dias, notadamente aqueles e aquelas que trabalham com crianças migrantes internacionais. A heterogeneidade nas salas de aulas brasileiras é enorme e os cursos de formação profissional docente parecem não atentar a esse tipo de demanda. A esse respeito, temos a seguinte reflexão:

[...] a formação docente negligencia o ensino como domínio de investigação, não promovendo o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos

sujeitos apresentam modelos cognitivos diferentes ou que sejam provenientes de cultura diversa. Verifica-se uma carência entre a realidade do professor e a proposta de formação universitária. Não se trata de criar apenas disciplinas no currículo que deem conta da heterogeneidade, mas compreender que a formação deve propiciar práticas pedagógicas singulares para esses contextos e não se reduzir apenas a receituários. (SOUZA e SENNA, 2016, p. 64-65).

Ainda no cerne das políticas implantadas e realizando buscas sobre políticas e documentos relacionados ao apoio específico às escolas e suas professoras e professores, encontramos alguns documentos elaborados por alguns órgãos públicos do país e trataremos de relatar aqueles encontrados e descrever brevemente estes documentos, no intuito de compreender como este movimento ocorre em algumas redes de ensino e de que forma elas podem servir de inspiração para muitas outras.

Partindo da realidade do estado de São de Paulo, temos o “1º Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes”, de setembro de 2017<sup>48</sup>. Em seu sumário, o documento conta com “Apresentação, Objetivo, Legislação Nacional, Legislação Estadual, Acolhimento, Matrícula, Certificado, Orientações sobre expedição de documentos escolas e matrícula dos alunos estrangeiros, a Lei de Imigração, Anexos e Links das legislações, além de contato” (CGEB/NINC, 2017).

De acordo com sua apresentação, a cartilha traz orientações dadas pela CGEB, em colaboração com o Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM) e trata do acolhimento a estudantes imigrantes matriculados na rede estadual do estado. A “cartilha”<sup>49</sup> orienta as escolas a receber documentos pessoais e expedir documentos escolares dos imigrantes, de forma que isso assegure a inclusão desses estudantes na rede estadual de ensino.

Ainda segundo informações do caderno, o documento foi apresentado e construído juntamente com o Comitê Estadual para Refugiados do Estado de São Paulo, Centro de Apoio e Pastoral do Migrante (CAMI), ACNUR, Grupo Veredas – Psicanálise e Imigração e IKMR (I Know My Rights<sup>50</sup>) e Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante (CDHIC).

---

<sup>48</sup> Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e Núcleo de Inclusão Educacional. De acordo com ele, o tema “Imigrante” abrange estudantes imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas. Com 15 páginas, este documento encontra-se de forma completa em arquivo digital acessando o sítio [https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes\\_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf)

<sup>49</sup> Forma como é chamada pelo próprio documento.

<sup>50</sup> Tradução: Eu sei meus direitos.

Como podemos observar, a “cartilha” diz respeito exclusivamente às questões relacionadas aos documentos dos migrantes. Ele não trata do recebimento das crianças no espaço escolar diretamente, isto é, assuntos pedagógicos não são abordados nele.

Um outro documento, também do governo do Estado de São Paulo, denominado “Estudantes Imigrantes: Acolhimento”<sup>51</sup>, de junho de 2018, traz como conteúdo as formas de acolhimento aos estudantes imigrantes, com o objetivo de garantir a inclusão escolar de seus alunos matriculados.

Ele surgiu a partir da colaboração entre o NINC, o CAESP (Centro de Atendimento Especializado da CGEB), partindo das necessidades apresentadas pelo CER (Comitê Estadual de Refugiados) e da Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania (SJDC), do qual a SEE é integrante. Bem como no 1º Documento Orientador, aqui, o termo imigrante refere-se “tanto aos estudantes (crianças, jovens, adolescentes, jovens ou adultos) imigrantes quanto aos em situação de refúgio, solicitantes de refúgio, residentes e apátridas”.

Seu sumário contém

Apresentação; O contexto dos estudantes imigrantes em situação de refúgio; Imigrantes da rede estadual de ensino paulista; A importância do acolhimento; Recomendações para o acolhimento; Acolhimento em questões práticas da vida escolar; Combate ao preconceito e à xenofobia; O estudante imigrante com deficiência; Comunicação além da língua falada; A intercompreensão (IC) entre línguas próximas; Para compreender melhor a IC e Links úteis.

Na sessão que trata do “Contexto de estudantes imigrantes e em situação de refúgio”, o Documento define como imigrante

[...] todo aquele que vai a um país estrangeiro com o objetivo de residir ou trabalhar, por vontade própria. As pessoas em situação de refúgio, solicitantes de refúgio, ou apátridas podem até serem considerados imigrantes de um modo geral, porém, sua situação é diversa da do imigrante voluntário, pois saíram de seus países contra sua vontade. (SÃO PAULO, 2018, p. 6).

Além disso, aparecem também as definições de pessoas em situação de refúgio, solicitantes de refúgio e apátridas. Para efeitos do referido documento, o termo utilizado para se referir a esses estudantes é “imigrante ou estrangeiro”. Em seguida, o documento traz um panorama da rede pública estadual de São Paulo, mostrando o número de estudantes imigrantes matriculados no estado, destacando as nações mais populosas.

---

<sup>51</sup> Com 26 páginas, o documento orientador CGEB/NINC encontra-se na íntegra por meio do sítio [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO\\_FINAL-compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf)

Outro ponto importante desse documento orientador é a questão do acolhimento dos estudantes. Vale ressaltar que ele é direcionado aos alunos do Ensino Fundamental, Médio e EJA, já que a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios. Nessa parte do texto, o documento estabelece que:

Acolhimento é um princípio que deve nortear todas as práticas pedagógicas na Escola, deve ser cultivado entre os estudantes, familiares e servidores de modo que possam desde o primeiro contato perceber as oportunidades que a escola oferece, permitindo a integração e a convivência social de todos, a partir do diálogo e trocas de experiências. (SÃO PAULO, 2018, p. 8).

Aqui, o acolhimento é definido como princípio que conduz as práticas pedagógicas na escola, ou seja, as diferentes formas de receber a criança/adolescente/adulto imigrante na escola e que enfatiza a boa convivência.

Ao longo do percurso das entrevistas, a palavra acolhimento também surgiu espontaneamente nas respostas de algumas docentes entrevistadas. Desta forma, podemos concluir que o “acolhimento” é elemento importante e necessário para que o recebimento das crianças haitianas aconteça de maneira que possibilite estreitar os laços das crianças pequenas com os adultos e adultas que irão recebê-la na escola.

Em relação aos apontamentos realizados sobre este quesito, temos o seguinte registro, narrado por uma das docentes envolvidas no processo das entrevistas: *“Acho importante a acolhida e a oportunidade de aprender sobre uma nova cultura, apresentar a nossa e junto com a turma desenvolver vivências.”* (Petit-Goâve, 2021).

Aqui, a Professora menciona a importância da “acolhida”. É exatamente de acolhimento de que trata esta pesquisa, mas é preciso pensar sobre que acolhimento esta docente pode estar se referindo, já que existem diferentes formas de acolher uma criança pequena recém-chegada de outro país. Crianças migrantes, geralmente, são peça fundamental no processo migratório. Por vezes, crianças e jovens adaptam-se de maneira mais simplificada que os adultos no novo espaço ocupado pelas famílias deslocadas. A esse respeito, verificamos que:

Adolescentes e crianças podem ocupar um lugar importante no projeto migratório também no caso em que acompanham os pais, tanto desde o primeiro momento, quanto numa etapa posterior do processo. Sendo muitas vezes encaradas como “menos radicadas” nos lugares de origem devido a sua menor idade, é comum a avaliação de que serão mais facilmente adaptáveis ou assimiláveis às sociedades de destino. Surge assim a questão de como se adaptam aos processos de aprendizado de novos idiomas, de inserção em novos contextos escolares, de aquisição de novas relações de amizade. Mesmo quando essas condições são relativamente bem sucedidas (o que nem sempre ocorre), recai sobre a criança, por vezes, o peso de representar, para os pais, o papel de mediador ou de facilitador nos processos

de integração social. Processos tais como os de promoção da saúde da família são inclusive, muitas vezes, , pensados especificamente a partir das crianças. (PÓVOA NETO, 2021, p. 366).

Assim, crianças e jovens migrantes crescem com o estigma da “estrangeiridade”, mesmo que tenham nascido no país de destino. Uma marca que poderão levar para sempre:

nunca se sentirá ou será “naturalmente daqui”, quase sempre será o “vindo de fora”<sup>52</sup>, convivendo com as marcas da presença e da ausência. Educar-se e estabelecer-se como migrante é um grande desafio para crianças e jovens, mas também para suas famílias, seus professores e professoras e para a sociedade que o acolheu. (PÓVOA NETO, 2021, p. 367-368).

Ainda sobre o Documento da SEE, em um de seus apontamentos, evidencia a recomendação de que professoras e professores detectem a presença de alunos imigrantes ou em situação de refúgio, que pesquise a respeito do país de origem desse estudante e que compartilhe as informações com todos da turma, em rodas de conversa, por exemplo.

Outro documento encontrado, relacionado às orientações para as escolas, cujo quadro tenha crianças migrantes matriculadas, é a rede municipal de Foz do Iguaçu, com o documento denominado “Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino”. Assinam este documento, o prefeito da cidade, o vice, a Secretária de Educação, uma comissão técnica e uma equipe de “Revisão” (UNILA)<sup>53</sup>.

O sumário conta com “Apresentação” e seis sessões divididas em:

1. A migração internacional em Foz do Iguaçu; 2. Estudantes imigrantes d=na rede de ensino municipal de Foz do Iguaçu; 3. Marcos legais para o acolhimento; 4. O acolhimento como princípio norteador das práticas escolares; 5. Orientações para o acolhimento nas escolas; 6. Protocolo de acolhimento do (a) Estudante Imigrante. (FOZ DO IGUAÇU, 2020).

Trataremos de sua apresentação de maneira breve, no intuito de fazer com que o leitor deste trabalho tenha conhecimento dos objetivos do documento elaborado por esta rede.

Na apresentação, o documento revela que esta é uma ação conjunta entre a Prefeitura de Foz do Iguaçu, a Secretaria de Educação e o Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Segundo a apresentação, o documento intenta “orientar o acolhimento de estudantes imigrantes e os

<sup>52</sup> Atribuimos este termo a Elias e Scotson (2000). Em sua obra “Os estabelecidos e os Outsiders”, os autores traçam uma visão geral sobre a cidade de Winston Parva, na Inglaterra, onde pesquisam sobre as relações entre os recém-chegados (*outsiders*) e moradores nascidos e *estabelecidos* na cidade, tendo como centralidade a discriminação sofrida pelos últimos sobre os primeiros citados.

<sup>53</sup> Universidade Federal da Integração Latino-Americana.



procedimentos de matrícula e classificação na rede de ensino municipal de Foz do Iguaçu”. Visa também integrar estudantes, docentes e outros membros da comunidade escolar, compreendendo o acolhimento como princípio regulador de todas as atividades pedagógicas da escola. Além disso, ele descreve que suas bases estão sustentadas nas leis brasileiras: CF, ECA, LDBEN, Lei de Migração e, ainda, nos Tratados Internacionais, que preconizam o direito humano à educação escolar como garantia aos residentes brasileiros ou não, além de assegurar a educação também às pessoas em condição migratória documentada ou não. Também se baseia na perspectiva dos Direitos Humanos, em que a condição migratória e aspectos socioculturais não podem e não devem ser motivo de discriminação ou exclusão e, ainda, que ações de inserção de crianças, adolescentes, jovens e adultos devem estar presentes nas escolas do município.

A justificativa para a elaboração deste documento é a posição geográfica da cidade de Foz do Iguaçu, que se encontra vizinha a diversos países da América do Sul e que, há algum tempo, já recebe pessoas de diferentes nacionalidades vizinhas. Mas, o documento também deixa claro que, nos últimos anos, vem recebendo crianças, jovens e adultos de outros países e apátridas, o que se traduz na necessidade ainda maior de orientações efetivas, de uma política de acolhimento para a rede municipal de ensino.



## CONSIDERAÇÕES (ATÉ O MOMENTO) FINAIS

A migração como tema de estudo da Educação ainda tem um longo caminho a ser percorrido, pois os debates são poucos e reconhecidamente urgentes. Tão urgentes, que apenas alguns poucos documentos de algumas redes de ensino foram encontrados no decorrer da pesquisa e isso revela o quanto é necessário que se faça algo por essas crianças e jovens abarcados pela esperança de dias melhores e muitos sonhos que perpassam, muitas vezes, o país de origem, o de trânsito e o de destino. É assim que centenas de milhares de migrantes deixam todos os dias seus países para buscar aquilo que não conseguiram alcançar na nação em que nasceram e que os motiva a continuar a vida de uma outra forma, deixando para trás seus amigos, familiares e tudo o que construíram até ali. Mas os sonhos, estes não são esquecidos nem deixados jamais.

As crianças migrantes em todo em mundo, não apenas no Brasil, encontram entraves diariamente para serem acolhidas no novo país e, notadamente, nos espaços escolares. Esse acolhimento não depende apenas de professoras, professores, equipes gestoras das escolas e comunidade para que se faça cumprir de fato o direito à educação que **todas** as crianças brasileiras têm. Estamos falando de ações concretas, documentos objetivos que atendam às necessidades dessas crianças, que, em alguns casos, deixam as escolas por suas famílias sentirem que ali não é o seu lugar e que não serão capazes de traduzir seus sentimentos, por não entenderem o novo idioma, por não se fazerem compreender nem para realizar a matrícula de suas filhas e filhos.

Se temos legislação brasileira que garante – no papel – a entrada e permanência das crianças migrantes nas escolas, também há que se refletir se o direito assegurado está mesmo chegando até essas crianças e adolescentes que, por ventura, estejam enfrentando alguma dificuldade diante de sua jornada escolar. Ouvi de Petronilha Beatriz Silva, em uma exposição realizada por ela em uma transmissão pelo *Youtube*, que “Ser diferente é um direito” (SILVA, 2021). Acreditamos que essa afirmação da autora envolve qualquer tipo de diferença e que o mesmo vale para as crianças migrantes, que carregam inúmeras diferenças físicas e outras que não se podem ver “a olho nu”. Crianças migrantes são brancas, negras, amarelas (orientais), indígenas. Algumas enfrentam maiores obstáculos que outras: por serem negras enfrentam o racismo, o preconceito e a discriminação. Para essas crianças, a trajetória de acesso aos direitos se mostra mais cruel, mais sofrida. O Brasil, como país racista que é, exclui frequentemente as

pessoas negras de acessarem direitos como emprego, educação, saúde e outros tantos. Para as crianças, a luta é pelo reconhecimento da diferença e não da igualdade.

Nascidas ou não no Brasil, crianças migrantes não deixam de ser filhas e filhos de migrantes, não deixam de perpetuar o preconceito. Não por suas ações ou vontade própria, mas por acontecimentos externos que fazem com que este ciclo não se finde. Enfim, são muitas questões que envolvem a criança migrante, seja em relação à documentação enquanto cidadã, seja em relação aos aspectos culturais de sua infância ou mesmo no que diz respeito ao acolhimento nos espaços escolares.

Percebemos que são muitos os esforços realizados por professoras e professores (ao menos na realidade de Sorocaba/SP), que se desdobram na tentativa de oferecer o que têm de melhor para suas crianças, já que não tiveram formação inicial adequada à questão migratória, nem mesmo formação em serviço, que pudesse contribuir com as estratégias de atendimento às crianças migrantes para que estas se sintam parte da escola e que façam dela um lugar especial e de vivenciar a infância, não num tempo cronológico de vida, à espera de uma “vida adulta de sucesso”, e, sim, experimentar todos os dias algo novo e significativo. Receber uma criança migrante é uma oportunidade de aprender e viver novas experiências, adentrar um mundo carregado de cultura, histórias de vida, sonhos e outros atravessamentos.

Tratar das interações e das brincadeiras em um momento tão delicado como o que vivemos pode até soar estanho para alguns – em tempos de pandemia, distanciamento social e rigorosas medidas de higiene -, visto que não conseguimos imaginar as infâncias sem abraço, toque, cheiro, colo, mãos e pés na terra, no barro, a marca da mão da criança em uma outra criança, as brincadeiras “de luta” no corpo a corpo, até as brigas quando agem na impulsividade por crianças serem humanas e sentirem raiva, amor, irritação, angústia, carência. Enfim, são tantos sentimentos represados, que parece que estamos vivendo uma nova era. Mesmo com todas essas questões trazidas pelo isolamento social, devido à pandemia, tão presentes no dia a dia, as interações e as brincadeiras nunca deixaram de ser primordiais para as experiências das crianças. Nosso estudo baseou-se nos eixos “Interações e brincadeiras como forma de comunicação e cultura”, “Relações étnico-raciais” e Políticas públicas para a migração/educação”, pois acreditamos que eles são os principais desafios encontrados por professoras e professores, quando se fala em Educação Infantil e o acolhimento das crianças migrantes.

Ainda que a pandemia tenha paralisado as aulas por algum período, vivemos agora o retorno gradual das crianças à escola e temos esperança de que, em pouco tempo, estaremos juntos, corpo a corpo, experimentando o que nos orientam as DCNEIs sobre o Currículo da

Educação Infantil: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2009, p. 25). Portanto, difícil é imaginar uma Educação Infantil estática, isenta das interações do corpo, mas sobrevivemos da forma como é possível, enquanto o momento exige. Pelas falas das docentes durante a entrevista, é visível a importância desses dois eixos norteadores das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEIs) – as interações e as brincadeiras - para o acolhimento das crianças haitianas na Educação Infantil, num contexto em que as escolas nem mesmo dispõem de apoio técnico para ofertar o acolhimento que cada criança merece, de acordo com suas especificidades e histórias de vida.

Encerramos estes (quase) últimos escritos, descrevendo as palavras de uma das entrevistadas nesse processo de pesquisa, que expõe suas concepções acerca deste trabalho e sua relevância para almeçados e necessários avanços nas discussões dessa temática. É com estas palavras, de uma das professoras entrevistadas sobre a realização desta pesquisa, que encerramos parte do que aqui se concretizou e deixamos a reflexão a cargo do leitor deste trabalho. É com alegria e esperança de novos e melhores rumos que encerramos as páginas desta pesquisa, mas não encerramos o debate. É apenas um longo e necessário início:

*Muito bacana a proposta de produção de pesquisas sobre essa temática. Uma forma de dar voz às vozes de famílias e crianças que têm sido silenciadas pelo país da bandeira verde e amarela, cuja faixa branca estampa palavras opressoras de "ordem e progresso". Nesses tempos de conservadorismo acentuado pelo discurso do bolsonarismo (extrema direita e ultraconservador) precisamos tensionar essas relações. Obrigada pelo convite, pela possibilidade de rememorar minhas experiências e refletir sobre elas. (Professora Mirebalais, 2021).*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-posições**. Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set.-dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em agosto de 2019
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010. Disponível em <http://www.ufms.br/revistaeducacao>
- ACNUR - AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Disponível em: <https://doar.acnur.org/acnur/donate.html> Acesso em julho de 2020.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. A **presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT**: o que elas visibilizam?. Tese de doutorado. UFSCAR, São Carlos, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11681/tese-ivone%20jesus%20alexandre-alterada.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em setembro de 2020
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- AMADO, J. da S. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 1ª ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3ª edição. Coimbra; Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do Amaral. O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro, **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba/MG, v. 21, n. 46, p. 01-23, 2021.
- BAENINGER, Rosana et al. (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas/SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018 (2ª edição).
- BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho e MAGALHÃES, Luís Felipe Aaires (orgs.). **Migrações em expansão no mundo em crise**. São Paulo: EDUC: PIPE. 2020. Disponível em [https://www.pucsp.br/educ/downloads/migracoes\\_em\\_expansao\\_no\\_mundo\\_em\\_crise.pdf](https://www.pucsp.br/educ/downloads/migracoes_em_expansao_no_mundo_em_crise.pdf) Acesso em março de 2020
- BAPTISTE, Chaneline Jean. **Transição para a vida adulta e migração internacional**: o caso dos jovens haitianos na cidade de São Paulo. Dissertação de mestrado. UNICAMP, Campinas, 2015. Disponível em [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279648/1/Baptiste\\_ChanelineJean\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279648/1/Baptiste_ChanelineJean_M.pdf) Acesso em outubro de 2019
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, DF, 16 jul. 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em janeiro de 2021

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em janeiro de 2021

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para implementação do Estatuto do Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, 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 fevereiro de 2021

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf). Acesso em novembro de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil** / Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em outubro de 2019

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**. Brasília, 2017. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm) Acesso em março de 2021

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 32. São Paulo, Jul/dez, 1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&nrm=iso) Acesso em setembro de 2019

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil**. Rio Claro: Instituto de Biociências/UNESP. Tese. 2017.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACEDO, Marília F. R. de. **Imigração e Refúgio no Brasil, Relatório Anual 2020**. Série Migrações, Observatório das Migrações Internacionais, Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, Brasília/DF: OBMigra, 2020. Disponível em [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra\\_RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf) Acesso em junho de 2020

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: A construção do silêncio e da submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, v. 9, nº 2, 33-45, 1999. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447/42331> Acesso em outubro de 2020

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Editora Contexto, 2018.

CGEB/NINC. 1º Documento orientador CGEB/NINC. **Estudantes imigrantes: Matrículas e Certificados.** Ano I, nº I, São Paulo: setembro de 2017. Disponível em [https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes\\_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf) Acesso em agosto de 2020

DELFIN, Rodrigo Borges (MigraMundo). **Migrações, Refúgio e Apatridia – Guia para comunicadores.** São Paulo, 2019. Disponível em [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color\\_FINAL.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf) Acesso em maio de 2020

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; TRUZZI, Oswaldo Mário Serra. **Estudos migratórios: perspectivas metodológicas.** São Carlos: EdUFSCar, 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigrantes: Entre políticas, conflitos e preconceitos. **Cadernos Ceru**, v. 21, nº 2, p. 49-75, 05/12/2011. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11917/13694> Acesso em novembro de 2020

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, nº43, p. 370-398, jan./jun., 2021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/73964/45626> Acesso em outubro de 2020

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In POUPART, J. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ECO, Umberto. **Migração e intolerância.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FALBO, Ricardo de Almeida. **Mapeamento Sistemático.** s.d. Disponível em <http://claudiaboeres.pbworks.com/w/file/fetch/133747116/Mapeamento%20Sistem%C3%A1tico%20-%20v1.0.pdf> Acesso em agosto de 2019

FOZ DO IGUAÇU. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino.** Foz do Iguaçu/PR. Secretaria Municipal de Educação -SEED, 2020. Disponível em <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5879/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20E%20PROTOCOLO%20DE%20ACOLHIMENTO.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em janeiro de 2021

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 680-702, jul./set. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/DSLbNt9qscNqGZCNk8BS9xP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em janeiro de 2020

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP).** Dissertação de mestrado. UFSCAR, Sorocaba/SP, 2019. Disponível em [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11161/disserta%20c3%a7%20a3o%20Vanessa%20Ferreira%20Garcia\\_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11161/disserta%20c3%a7%20a3o%20Vanessa%20Ferreira%20Garcia_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y) Acesso em novembro de 2020

GARCIA, Vanessa Ferreira; SANTOS, Maria Walburga. Educação infantil e estudos das relações étnico-raciais: apontamentos de uma crescente produção acadêmica. **Revista Aprender – Caderno de Filosofia e psicologia da Educação.** Vitória da Conquista/BA, ano XIII, n 21, jan./jul. 2019. Disponível em [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11161/disserta%20c3%a7%20a3o%20Vanessa%20Ferreira%20Garcia\\_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11161/disserta%20c3%a7%20a3o%20Vanessa%20Ferreira%20Garcia_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y) Acesso em fevereiro de 2021

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, nº 21, dez./2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt&format=pdf> Acesso em setembro de 2020

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1> Acesso em janeiro de 2021

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em julho de 2021.

JAMES, C. L. R. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. Trad. Afonso Teixeira Filho, São Paulo: Boitempo, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em outubro de 2019

KISHIMOTO, Tizuko. M. Acelerar o ensino ou preservar o brincar: experiência de dois países”. In: KISHIMOTO, Tizuko M.; DEMARTINI, Zeila de B. **Educação e cultura**: Brasil e Japão. São Paulo: EDUSP, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. (orgs). **Educação e cultura**: Brasil e Japão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2012.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: Infância. **Revista ALEA**. Rio de Janeiro. v. 17, n. 2. p. 216-226. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em abril de 2020

KOMINSKI, Ethel. Volfzon. Memórias da infância: as filhas de imigrantes judeus no Brasil. **Cadernos CERU**, v. 11, p. 47-63. 2000. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75072/78638> Acesso em outubro de 2020

LEITE, César; CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. Desaprender a cada tempo em tempos pandêmicos: Crianças, artes e outros contágios. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, nº especial, p. 1446-1464, dez./dez., 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/77795/45049> Acesso em março de 2021

MARTINS FILHO, Altino José; e PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores associados, 2011.

MAZZA, Débora. O direito humano à mobilidade: dois textos e dois contextos. **REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.** Brasília, Ano XXIII, v. 3, n. 44, p. 237-257, jan./jun. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/remhu/a/R9zHFgs7djJw7wqk9V3TXCy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em fevereiro de 2020

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 205-228, outubro-dezembro de 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/w6GqBPzMmr7mmGwzryfXc7z/?lang=pt&format=pdf> Acesso em julho de 2020

NASCIMENTO, Maria Leticia; MORAIS, Carolina Grandino Pereira. Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, nº 43, p. 524-542, jan./jun., 2021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/72858/45635> Acesso em abril de 2021

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em junho de 2020

NOEL, Mario. **Escravos ou escravizados?** Haiti: uma história de paixão, de luta e de sofrimento. Caxias do Sul/RS: EducS, 2017. Disponível em <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-escravos-escravizados.pdf> Acesso em maio de 2020

NORÕES, Katia Cristina. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança**: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, 2018. Disponível em [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/333206/1/Noroes\\_KatiaCristina\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/333206/1/Noroes_KatiaCristina_D.pdf) Acesso em janeiro de 2020

NORÕES, Katia. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis/SC, v. 23, n. 43, p. 420-443, jan./jun.2021.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v.47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt) Acesso em novembro de 2020

OIM – Organização Internacional para as Migrações. **Glossário sobre migração**. Genebra, nº 22, p. 1-90, 2009. Disponível em <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf> Acesso em maio de 2020

OLIVEIRA, Gertrudes Maria F. Silva de. In MAZZA, Débora e NORÕES, Katia. **Mobilidade humana e interculturalidade**: uma reflexão centrada na experiência sócio-histórica cabo-verdiana. Jundiaí: Paco Editorial, p. 205-232, 2016.

PEREIRA, José Carlos Alves. Prefácio. In: BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (orgs). **Migrações em expansão no mundo em crise**. São Paulo: EDUC : PIPEq, 2020. Disponível em [https://www.pucsp.br/educ/downloads/migracoes\\_em\\_expansao\\_no\\_mundo\\_em\\_crise.pdf](https://www.pucsp.br/educ/downloads/migracoes_em_expansao_no_mundo_em_crise.pdf) Acesso em dezembro de 2020

PINAZZA, Maria Appezzato, SANTOS, Maria Walburga. A (pré)- escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejà vu’?. **Textura Canoas** v.18, n.36 p. 22-43 jan./abr. 2016. Disponível em

<file:///Users/macbookair/Documents/Artigo%20LO%CC%81GICA%20DA%20OBRIGATORIEDADE%20-%20Wal%20e%20Monica%20Pinazza.pdf> Acesso em março de 2020

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SALGADO, Rafael Bruno Lopes; ARAÚJO, Uira Maria Pereira de. **Estudantes Imigrantes: Acolhimento**. São Paulo: julho de 2018. Disponível em [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO\\_FINAL-compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf) Acesso em janeiro de 2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almenara, 2020.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SILLER, Rosali Rauta. Nas diversidades étnicas, culturais e linguísticas, as crianças constroem suas culturas infantis. In: NORÕES, katia cristina; MAZZA, Débora. **Educação e migrações: internas e internacionais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Gustavo Junger da Silva; CAVALCANTI; Leonardo; MACEDO, Marília F. R. de. **Refúgio em números**, 5ª Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília/DF: OBMigra, 2020. Disponível em <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/Ref%C3%BAgio%20em%20n%C3%BAmeros/REF%C3%9AGIO%20EM%20N%C3%9AMEROS.pdf> Acesso em fevereiro de 2021

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137/408> Acesso em dezembro de 2019

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades?. **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP, v. 5, nº 1, p. 10-20, jan./jun. 2019. Disponível em <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438/421> Acesso em abril de 2020

SIMÕES, A; HALLAK NETO, J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; **Resumo Executivo**. Relatório de Conjuntura: tendências da imigração e refúgio no Brasil. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública / Conselho Nacional de Imigração e Cordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019. Disponível em:

[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios\\_conjunturais/RESUMO\\_EXECUTIVO\\_CONJpdf.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/RESUMO_EXECUTIVO_CONJpdf.pdf) Acesso em outubro de 2020

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil. Tese de doutorado. UFSCAR, São Carlos, SP, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7873/TeseEQS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em junho de 2020

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAZ, Omar Ribeiro. O terremoto no Haiti, o mundo dos brancos e o Lougawou. **Novos estudos**, nº 86, mar. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/Dkcx85cdXSYCns4JShmgC3x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em dezembro de 2019

THOMAZ, Omar Ribeiro. Eles são assim: racismo e o terremoto de 12 de janeiro de 2010 no Haiti. **Cadernos de campo**, São Paulo, v. 20, nº 20, p. 1-360, dezembro 2011. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36802/39524> Acesso em dezembro de 2019

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Educação Brasileira**. Rio de Janeiro. v. 19, n. 59, out.-dez. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/02.pdf> Acesso em março de 2020

WALDMAN, Tatiana Chang (2012). **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Disponível em [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-15082013-101420/publico/dissertacao\\_tatiana\\_waldman.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-15082013-101420/publico/dissertacao_tatiana_waldman.pdf) Acesso em março de 2020

## APÊNDICES

### Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS 510/2016)

##### **Título da Pesquisa: “CRIANÇAS HAITIANAS: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Eu, **Renata de Moura Santos Lorzing**, estudante do Programa de pós-graduação em Educação pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) – campus Sorocaba, o (a) convido a participar como voluntário da pesquisa “Crianças haitianas: Interações e brincadeiras no processo de acolhimento na Educação Infantil”. Este documento, nomeado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem intuito de assegurar seus direitos como participante.

Você foi escolhido (a) por ser professor (a) da rede pública municipal de Sorocaba e trabalhar numa escola em que há uma quantidade expressiva de crianças haitianas matriculadas, segundo dados fornecidos pela própria Secretaria de Educação de Sorocaba (2020). Por gentileza, leia com atenção, no sentido de esclarecer possíveis dúvidas. Se houver dúvidas antes ou depois de assinar este termo, você pode esclarecê-las com a pesquisadora. Você não terá qualquer tipo de penalização ou prejuízo se recusar o convite ou retirar a autorização a qualquer momento.

O presente Projeto tem por objetivos analisar e compreender os processos de acolhimento de crianças haitianas nas instituições públicas de Educação Infantil e traçar qual o papel das brincadeiras e interações nesse acolhimento, considerando o olhar de docentes a partir de suas experiências com as crianças imigrantes no contexto da escola pública: desafios com a língua (comunicação com crianças e famílias), cultura e, ainda, o contexto racial. Como benefícios à comunidade, a pesquisa demonstrará como ocorre o acolhimento das crianças imigrantes haitianas nas escolas públicas da rede municipal de Sorocaba e os efeitos positivos que uma boa adaptação dos (as) imigrantes pode trazer à Educação em geral, não apenas aos próprios imigrantes, objeto desta pesquisa, como ainda fomentar debates sobre as tratativas para implantação de possíveis políticas públicas a esse respeito. E você é parte importante nesse processo.

Participando deste estudo, você será convidado a participar do preenchimento de um questionário (de maneira remota, via *Google Forms*). Caso necessário, você poderá ser convidado também a participar de chamadas de áudio ou vídeo, para esclarecimentos sobre alguma questão ou comentário realizado em suas respostas no questionário (não se preocupe, se não quiser participar desta etapa você poderá se recusar, sem nenhum prejuízo ou penalização).

Nenhuma das perguntas do questionário será invasiva ou agressiva à intimidade do (a) participante. É importante deixar claro que sua participação no estudo poderá resultar em algum estresse ou desconforto, devido à exposição de suas ideias e opiniões pessoais, que envolvem sua própria prática profissional. Poderá ainda provocar intimidação e constrangimento, devido ao fato de a pesquisadora atuar na mesma rede de ensino que o (a) participante, também como professora de Educação Infantil. Por isso, você tem total garantia de desistência da participação, ou ainda poderá optar por não responder uma ou outra questão que possa lhe embarçar. Em caso de necessidade, a pesquisadora poderá encaminhar o (a) participante para profissionais especialistas disponíveis, no intuito de preservar a integridade física e psíquica de todos (a).

A participação na pesquisa é voluntária, não implicando em nenhum tipo de recompensa pecuniária (em dinheiro). Em qualquer fase da pesquisa você poderá desistir do consentimento ofertado anteriormente, sem qualquer prejuízo profissional, em nenhuma instância, seja relacionado ao seu local de trabalho, à pesquisadora ou a esta Universidade. Todo o material coletado será armazenado pela pesquisadora e o sigilo da identidade está totalmente garantido por meio da utilização de nome fantasia/letras iniciais quando realizada a análise desses dados, inviabilizando sua identificação. Na oportunidade da divulgação dos resultados desta pesquisa, seu nome não será citado em hipótese alguma.

Solicito sua autorização para uso das respostas coletadas no questionário online. Ele será composto de perguntas de cunho pessoal e profissional, como nome, e-mail para contato, formação profissional e questões relativas a sua prática com as crianças haitianas. As respostas serão inseridas na pesquisa da mesma forma como forem escritas em suas respostas na plataforma online, salvo erros de digitação que poderão ser corrigidos. Você receberá uma cópia do questionário com as respostas que inseriu para conferência das informações prestadas, garantindo a fidelidade com o texto original descrito por você.

Como você não necessitará se locomover para participar da pesquisa e responder às questões, não haverá ressarcimento com esse tipo de custo. Você terá assistência imediata e integral, em caso de necessidade devido a consequências da pesquisa. Também será compensado (a) com indenização na ocorrência de qualquer dano causado pela participação na pesquisa.

Este termo será assinado e rubricado em todas as suas páginas, em duas vias, pelo (a) participante e pela pesquisadora e você receberá uma delas. Além disso, nele constará todos os dados de contato da pesquisadora para o caso de dúvidas quanto aos procedimentos do questionário, seja em relação às questões apresentadas ou quaisquer outras dúvidas sobre sua participação no estudo, a qualquer tempo.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), é um órgão que tem o papel de avaliar e acompanhar aspectos éticos e proteger os seres humanos quando envolvidos em pesquisas. Isso garante a segurança e o bem-estar das pessoas participantes de qualquer estudo. Se for necessário, você pode fazer contato como o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, situado no endereço a seguir: Rodovia Washington Luís, km 235, CEP 13.565-905, São Carlos/SP. Telefone: (16) 3351-9685. O e-mail de contato é [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). O horário de atendimento é das 08h 30 às 11h 30.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem vinculação com o CEP e sua função é regulamentar normas e diretrizes que fornecem segurança e proteção aos seres humanos envolvidos em pesquisas aprovadas pelo CNS. Além disso, atua mutuamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), cujo endereço é SRTV 701, Via W 5 Norte, Lote D, Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte – CEP 70719-040, Brasília/DF. Telefone: (61) 3315-5877. E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

**Contato da pesquisadora (para qualquer urgência em relação à participação na pesquisa, dúvidas ou quaisquer outros motivos, todos os dias da semana:**

Pesquisadora responsável: Renata de Moura Santos Lorzing

Após ter recebido os esclarecimentos sobre a pesquisa, declaro que entendi objetivos, riscos, benefícios e métodos do estudo e que concordo em participar.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail (opcional): \_\_\_\_\_

Sorocaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
(Renata de Moura Santos Lorzing - pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do (a) participante)