

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MIGRAÇÃO INTERNACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INSERÇÃO
DAS CRIANÇAS HAITIANAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

LUANA MARIS BORRI
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE
2021

LUANA MARIS BORRI

MIGRAÇÃO INTERNACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INSERÇÃO
DAS CRIANÇAS HAITIANAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos.

JOINVILLE
2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

| | |
|-------|--|
| B737m | <p>Borri, Luana Maris</p> <p>Migração internacional e formação de professores: a inserção das crianças haitianas em uma escola pública brasileira / Luana Maris Borri; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: Univille, 2021.</p> <p>137 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Haiti – Emigração e imigração – Política governamental. 2. Professores – Formação. 3. Educação e Estado. 4. Haitianos – Educação. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 371.12</p> |
|-------|--|

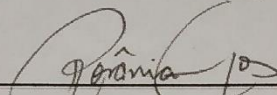
Termo de Aprovação

“Migração Internacional e Formação de Professores: A Inserção das Crianças Haitianas em uma Escola Pública Brasileira”

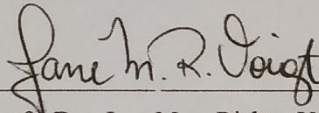
por

Luana Maris Borri

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



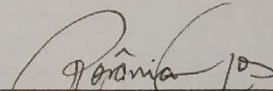
Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:

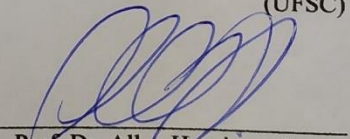


Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Documento assinado digitalmente
Diana Carvalho de Carvalho
Data: 04/06/2021 17:38:12-0300
CPF: 429.289.870-68
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
(UFSC)


Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Joinville, 07 de junho de 2021.

AGRADECIMENTO

À minha família, que sempre foi meu grande suporte e que me impulsionou todos os dias.

Aos meus pais, Maristela e Evaldino, que acreditaram nos meus sonhos, lutaram comigo e permitiram que eu continuasse caminhando apesar de todas as dificuldades.

À minha irmã, Rafaela, minha companheira de todas as horas, força para buscar um futuro melhor e motivo das alegrias diárias.

Aos professores e professoras que participaram do meu processo formativo. Vocês fizeram a diferença para eu acreditar no poder transformador da educação e ter esperança em construir uma educação crítica e autônoma

À minha professora orientadora, Rosânia Campos, foi você que sempre acreditou em mim, até mesmo quando eu não acreditava mais. Você é meu grande exemplo e inspiração, todos os dias busco ser um pouco mais parecida com você.

Aos grandes amigos e amigas que encontrei em tantos lugares: da faculdade, da AJS (Articulação da Juventude Salesiana), dos projetos (principalmente o Projeto Trajetória), do mestrado (especialmente as minhas irmãs acadêmicas, Flávia e Josiane), do grupo de pesquisa, das escolas que passei, da ACE e de tantos outros espaços de minha vida. Vocês foram meu pontinho de luz e alegria em todos os momentos. Minha vida com certeza é mais feliz com vocês! Tenho muita sorte de dividir meu caminho com amigos/as que me acolhem nas dificuldades, apoiam meus sonhos e embarcam nas aventuras comigo.

Às professoras e crianças que participaram dessa pesquisa, que disponibilizaram o seu tempo as atividades desenvolvidas e confiaram suas histórias para nossa investigação.

Aos meus alunos e alunas que me ensinam a ser uma professora melhor todos os dias.

Às pessoas que encontrei nesse meu caminho de formação e fazem parte dos belos encontros que tive nessa trajetória, relações cheias de possibilidades e de novos sentidos.

Minha gratidão!

RESUMO

A atual pesquisa é um estudo qualitativo realizado junto a professores/as de uma escola da rede pública em uma cidade do nordeste catarinense, a qual recebe crianças migrantes, sobretudo, migrantes do Haiti. O objetivo geral é refletir sobre a concepção dos professores/as em relação ao processo de inclusão de crianças migrantes haitianas na escola brasileira. Visando alcançar esse objetivo, possuímos os seguintes objetivos específicos: (a) investigar o processo migratório durante a infância no Brasil, principalmente em relação a crianças haitianas; (b) analisar a legislação nacional e municipal em relação à inclusão de crianças migrantes nas instituições escolares de ensino regular; (c) refletir sobre o processo de formação dos professores nos aspectos da diversidade étnico-racial e migração. A construção dos dados foi realizada em dois momentos: a) pesquisa documental por meio da análise tanto na legislação nacional como local e a produção científica da área; b) pesquisa exploratória de campo utilizando como instrumentos de pesquisa questionários e entrevistas virtuais. O questionário foi enviado para 6 profissionais de uma instituição que possui crianças migrantes matriculadas e as entrevistas realizadas com 3 professoras que atuam com crianças migrantes haitianas no momento. Os dados provenientes dos questionários foram todos tabulados e posteriormente analisados. As entrevistas foram transcritas e, após a leitura, foi realizada uma primeira tabulação observando a recorrência das respostas. Após essa primeira tabulação, foi realizada nova sistematização procurando realizar novo agrupamento as respostas em novas categorias de análise, observando que essas categorias deveriam ser pertinentes ao material de análise e tenham objetividade e fidedignidade. Tendo como subsídio o materialismo histórico dialético e os teóricos críticos da educação, as análises foram desenvolvidas. Os resultados indicam que as professoras investigadas, em sua maior parte, não tiveram discussões aprofundadas em relação às questões da migração internacional e as questões étnico-raciais durante sua formação inicial. A partir disso, predomina o sentimento de insegurança frente às posturas construídas no meio educacional no que se refere à diversidade, diante de um cenário de responsabilização individual do professor e da ausência de políticas públicas.

Palavras chaves: Políticas Públicas para Educação; Formação de professores; Processos migratórios; Crianças haitianas.

ABSTRACT

The current research is a qualitative study carried out with teachers from a public school in a city in northeastern Santa Catarina, which receives migrant children, especially migrants from Haiti. The general objective is to reflect on the teachers' conception in relation to the process of inclusion of Haitian migrant children in the Brazilian school. In order to achieve this objective, we have the following specific objectives: (a) to investigate the migration process during childhood in Brazil, mainly in relation to Haitian children; (b) analyze national and municipal legislation in relation to the inclusion of migrant children in school institutions of regular education; (c) reflect on the process of teacher education in aspects of ethnic-racial diversity and migration. The construction of data was carried out in two stages: a) documentary research through the analysis of both national and local legislation and the scientific production of the area; b) exploratory field research using questionnaires and virtual interviews as research instruments. The questionnaire was sent to 6 professionals from an institution that has enrolled migrant children and interviews were conducted with 3 teachers who work with Haitian migrant children at the time. The data from the questionnaires were all tabulated and later analyzed. The interviews were transcribed and, after reading, a first tabulation was performed, observing the recurrence of responses. After this first tabulation, a new systematization was performed, trying to regroup the answers into new analysis categories, noting that these categories should be relevant to the analysis material and have objectivity and reliability. Based on dialectical historical materialism and critical education theorists, the analyzes were developed. The results indicate that the investigated teachers, for the most part, did not have in-depth discussions regarding the issues of international migration and ethnic-racial issues during their initial training. From this, the feeling of insecurity prevails in the face of attitudes built in the educational environment with regard to diversity, in the face of a scenario of individual teacher accountability and the absence of public policies.

Keywords: Public Policies for Education; Teacher training; Migratory processes; Haitian children.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Movimento de migrantes haitianos e haitianas no Brasil segundo áreas de fronteiras e aeroportos internacionais entre 2010 e 2015..... | 44 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Perfil das participantes da pesquisa..... | 88 |
| Quadro 2 - O campo de trabalho de cada participante..... | 89 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Número de produções encontradas por descritores no Catálogo de Teses e Dissertações Capes..... | 24 |
| Gráfico 2 - Ano de publicação das produções..... | 25 |
| Gráfico 3 - Tema central das produções..... | 26 |
| Gráfico 4 - Número de migrantes internacionais entre 2000 e 2019 (em milhões)..... | 31 |
| Gráfico 5 - Formação inicial e migração internacional..... | 90 |
| Gráfico 6 - Formação inicial e educação ético-racial..... | 91 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|----|
| Imagem 1 - Organizações internacionais voltadas ao âmbito das migrações..... | 33 |
| Imagem 2 - Compreensão dos termos referentes aos processos migratórios..... | 34 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 13 |
| INTRODUÇÃO..... | 18 |
| PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO..... | 22 |
| CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E A INFÂNCIA MIGRANTE..... | 32 |
| 1.1 Migração internacional: o movimento entre Brasil e Haiti..... | 32 |
| 1.2 Políticas públicas educacionais voltadas à migração internacional..... | 46 |
| 1.3 A infância migrante haitiana e a inserção nas instituições educativas..... | 50 |
| 1.4 A desigualdade na educação e as crianças migrantes haitianas..... | 54 |
| CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA PENSAR A DIVERSIDADE..... | 60 |
| 2.1 A política de formação de professores: contextos histórico-culturais e a conjuntura atual..... | 60 |
| 2.2 Currículo voltado à diversidade: o avanço da perspectiva conservadora..... | 76 |
| 2.3 A formação dos professores nos aspectos de diversidade étnico-raciais..... | 81 |
| CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS ASPECTOS DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL: O QUE ESTÁ SENDO REALIZADO?..... | 88 |
| 3.1 A formação docente: a construção de um desenvolvimento profissional voltado à diversidade..... | 90 |
| 3.2 As concepções dos professores em relação às crianças migrantes haitianas.... | 96 |
| 3.3 A inserção da criança haitiana no contexto da escola sob a perspectiva dos professores/as..... | 106 |
| 3.4 O trabalho docente e a diversidade..... | 114 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 118 |
| REFERÊNCIAS..... | 122 |
| APÊNDICES..... | 133 |

APRESENTAÇÃO

Chegar até aqui foi uma trajetória de muitas vivências, um caminho permeado por descobertas, belos encontros e, também, algumas pedras. Esses encontros sempre nos marcam de alguma forma e transformam nossas maneiras de ser e estar no mundo. A pessoa que sou hoje, meus modos de compreender o mundo e de me relacionar com ele se deu justamente pelos encontros que tive. Então, vou contar um pouco sobre esses caminhos que deram origem a essa dissertação.

Minha família sempre acreditou no poder da educação, apontando o melhor que eu poderia dar em cada circunstância, incentivando os meus sonhos e mostrando a cada dia que eu poderia seguir vários caminhos, mas sempre me ensinaram que independente do caminho que eu escolhesse eu deveria seguir guiada pelo amor e pelo modo alegre de enxergar a vida.

Meu pai foi sempre um homem muito dedicado a tudo que realizava em sua vida, buscando no trabalho e nos lugares que exercia a liderança conquistar resultados favoráveis para todos. Lembro-me de quando ele me ensinava a tabuada em seu escritório improvisado, sentando-me com todo carinho ao seu lado enquanto realizava seus planejamentos diários e perguntando cada uma das contas possíveis. Minha mãe dedicou boa parte de sua vida para cuidar de suas duas filhas, sendo eu a mais velha, sempre acompanhou o nosso desenvolvimento muito de perto, brincando boa parte das tardes em nossa casinha de boneca. Minha mãe não havia concluído o ensino médio, assim quando eu e minha irmã estávamos um pouco maiores, ela decidiu voltar a estudar. Deste modo, acompanhamos o seu esforço para ir até outro bairro estudar na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e posteriormente iniciou a graduação em pedagogia, sendo que até hoje ela continua atuando na educação. Minha irmã foi sempre a minha maior companheira, com ela aprendi o verdadeiro sentido de doação a outra pessoa e sempre será um dos maiores motivos para lutar todos os dias, com ela eu aprendo a questionar e tenho alguém para compartilhar impressões políticas e sociais. De modo geral, eu fui marcada por uma família que acredita muito em mim e no poder da educação para transformar o mundo!

Todo o meu percurso educativo foi na escola pública e foi na escola que eu encontrei o meu lugar no mundo. Além das possibilidades vivenciadas em sala de aula, tive o privilégio de ter muitos professores que marcaram minha trajetória com muitos afetos positivos, sempre me dando espaço para que eu pudesse ir além,

permitindo que eu realizasse falas com diversos outros alunos, construísse aulas de reforço e até acompanhasse turmas inteiras em um projeto de contraturno. Sempre fui muito inquieta, buscando compreender novas realidades, questionar as posturas existentes e me disponibilizar a escutar as vivências das outras pessoas.

Uma de minhas professoras de artes do ensino fundamental marcou de forma muito significativa esse caminho. Em uma apresentação de trabalho que poderia parecer boba, sobre o tema belo e bonito, tive privilégio de me sentir pela primeira vez uma pesquisadora. Quando recebi esse tema decidi, incentivada por ela, fazer uma pesquisa muito densa sobre o significado dessas representações, sendo que entendi pela primeira vez a importância de esclarecermos determinados conceitos, buscando ir além do senso comum e escutar o que a ciência e a filosofia tem a nos dizer sobre ele. Nunca mais consegui ver um mundo da mesma forma, pois a partir daquele momento o mundo não passou a ser simplesmente algo bonito, mas compreendido por meio do belo que ultrapassa os limites da estética, marcando o encontro com a essência das coisas.

Justamente por esses encontros em minha vida, decidi seguir compreendo melhor a educação, escutando as pessoas e, acima de tudo, buscando a essência das relações, sendo que encontrei essa possibilidade na graduação em psicologia. Iniciei esse novo caminho como bolsista do ProUni e descobri outra forma de caminhar. Lembro-me muito bem de um dos textos que me marcou nessa trajetória: O olhar do estrangeiro (PEIXOTO, 1988). Quando o li, percebi que era justamente isso que eu buscava, um lugar para poder compreender a subjetividade humana, acolher a cada um e buscar ir além do aparente, questionando a cada dia mais a realidade posta.

Ao longo da minha graduação, não consegui me conter nas paredes da sala de aula, assim tive várias oportunidades de realizar projetos de pesquisas voltados especialmente à infância e adolescência, abordando temas como mídia e infância, a concepção de adolescentes sobre depressão e a gestação na adolescência. Outro projeto que tive o privilégio de participar foi no Centro Educacional Dom Bosco, no qual, por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, coordenei encontros semanais com os educandos, trabalhando temáticas relacionadas à psicologia. Essas experiências me marcaram profundamente e permitiram que eu vivenciasse realmente a educação no seu sentido mais amplo, pois pude compreender o cotidiano desses espaços e escutar cada uma das pessoas que

estavam inseridas nele, possibilitando que eu compreendesse cada indivíduo como um ser único e repleto de possibilidades.

Além disso, realizei alguns projetos voluntários, sendo um deles no Abrigo Infante-Juvenil de Joinville, no qual pude realizar diversas vivências com as crianças e adolescentes acolhidos, envolvendo oficinas de arte, momentos de diálogos e incentivo à cultura, sempre visando à ampliação das relações dos acolhidos. Essa vivência que iniciei durante a graduação, deu origem ao projeto Trajetória, que possui três vertentes destinadas ao trabalho com crianças e adolescentes em situação de acolhimento de uma Fundação da cidade de Joinville: apadrinhamento cultural, grupo autonomia e reforço escolar. Estar com eles mesmo que por poucos períodos, transformou a minha vida. Todos os dias eles me mostram a força que possuem, o poder do afeto e como ter uma pessoa que acredite nas potencialidades de alguém faz uma grande diferença.

Além dos lindos momentos que pude vivenciar e da grande transformação que percebi na minha construção como pessoa, tive perdas significativas que me mostraram a dor do sentimento da saudade. De uma hora para outra não tinha a presença física de algumas pessoas que foram grandes companheiras de minha caminhada, não tinha mais o sorriso e as risadas de meus grandes amigos Leandro e Mateus, não tinha mais o colo, a força ou as coreografias inesperadas de minha querida avó Selma, não tinha mais as piadas e a disposição do meu avô Valdir, não tinha mais a coragem e independência de minha avó Alice (falecida devido a complicações da Covid-19). Foi difícil dizer adeus e continuar minha luta sem eles, a saudade ainda se faz presente em cada lembrança, mas também caminho com a certeza de que carrego um pedacinho de cada um deles em minha vida.

Outro aspecto muito importante é que desde o início da minha graduação, meu projeto pessoal, envolvia o sonho de lecionar, sendo que iniciei uma complementação pedagógica em pedagogia, visando me aproximar ainda mais das práticas educativas. Deste modo, continuando o meu processo de formação para a docência e de construção como pesquisadora, em 2019 iniciei um dos maiores desafios da minha vida: o mestrado em Educação! Não sei nem mensurar o quanto eu aprendi durante cada momento e como me reconstruí como profissional e pessoa. Foram aulas, trabalhos, projetos, grupos de pesquisa, organizações de eventos, apresentações de trabalhos, estágios de docência e muitas conversas que me inspiraram a construir essas transformações. Várias vezes pensei que não conseguiria, mas apesar de todos

os desafios, chegamos até aqui e ficaram as lições para continuar esse caminho: persistência, amorosidade e humildade.

E, de forma inusitada, tive a oportunidade de me tornar professora no curso do magistério, atuando na formação de professores nas disciplinas de Educação e Infância, Psicologia da Educação e Estágio dos Anos Iniciais. Ser professora sempre foi meu sonho e agora ele se tornou realidade! Lembro-me claramente do meu primeiro dia de aula no magistério, não sabendo ainda como me comportar, o que fazer com tantos alunos e com idades tão variadas e até como preencher os diários. Hoje, saio todo dia da sala com a esperança de que o mundo pode se transformar através da educação, ouvindo cada uma das histórias dos meus alunos, percebo a importância da escola para ressignificar nossa existência e tenho a certeza de que a cada aula aprendo muito com todos eles.

A partir deste pequeno resgate da minha história, destaco o meu sentimento de gratidão por cada professor, profissional, aluno, criança e adolescente que encontrei durante toda minha trajetória, pois em cada novo contato pude perceber o amor que brilha nos olhos das pessoas e, assim, acreditar ainda mais que podemos construir uma educação mais humanizada.

Nesta caminhada, encontrei em Rubem Alves (1999) uma grande inquietação: qual é a minha dor-de-ideia nesse momento? Como pesquisadores, a dor-de-ideia nos lança a um caminho desconhecido, em busca de novas ideias para saciarem nossas inquietações, possibilitando que enxerguemos para além do aparente, através de nossas reflexões. Assim, percebi que a minha dor-de-ideia está voltada a uma infância que muitas vezes é estigmatizada e até esquecida: a infância vivida por crianças em situação de migração. Este ato de ir além do aparente, proporcionou-me uma reflexão justamente sobre como essas crianças vivem e entendem sua existência no espaço escolar, buscando escutar aqueles que muitas vezes não são nem vistos.

Foi justamente nesse caminho que passei a refletir sobre o processo de formação dos professores e professoras em relação à inserção da criança migrante internacional na educação brasileira. Em um momento de estágio na educação infantil, percebi a dificuldade de comunicação com pais migrantes, sendo que em alguns momentos as crianças eram excluídas das atividades devido aos problemas de comunicação e questões culturais. Em outro momento tive a oportunidade de conversar com alguns migrantes haitianos sobre seu processo de construção em um novo país, ao escutar cada uma de suas histórias, apesar da dificuldade com a

linguagem, consegui compreender muitos aspectos de sua luta para estarem aqui e dos desafios que enfrentam diariamente.

Associado com essas vivências, lembro que Paulo Freire (1981) apresenta considerações sobre o ato de estudar, principalmente em relação à postura do sujeito frente aos desafios de se construir um ato realmente significativo. Partindo das considerações levantadas pelo autor, passei a refletir sobre o ato de pesquisar, compreendo que a caminhada exige entrega, envolvendo sempre uma postura curiosa, crítica e sensível. “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1981), assim, não somos apenas repetidores de teorias, mas responsáveis por realizar a apropriação dessas teorias e refletirmos sobre a nossa prática.

Deste modo, buscarei trazer nesta pesquisa aspectos sobre como os/as professores/as compreendem o processo de inserção de crianças haitianas na educação pública, considerando que as práticas relacionadas a essas situações perpassam por aspectos relacionados às concepções sobre migração e as questões étnico-raciais, históricas no nosso país, mas que por muito tempo não foram consideradas.

Considerando a teoria histórico-cultural, utilizada como fundamento nesta pesquisa e em minha forma de atuar, é através das relações e dos processos de mediação que o indivíduo aprende e se desenvolve, sendo que para compreender a constituição de cada pessoa é necessário olhar para a sociedade em que está inserida, sua história de vida e as condições objetivas existentes para construir sua própria história.

Por fim, quando pensamos nas práticas e políticas educacionais voltadas para as crianças migrantes, buscamos compreender não apenas as crianças ou os professores, mas as relações estabelecidas nos espaços educativos, mas também o contexto histórico-cultural e nos meios sociais e econômicos existentes. Considerando a inserção desta pesquisa na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Práticas Educativas, refletiremos justamente sobre o processo de inclusão das crianças migrantes internacionais no sistema educacional brasileiro, pensando na construção de uma educação que acolha as diferenças e que busque compreender os processos de constituição das crianças.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa visa refletir sobre a concepção dos professores/as em relação ao processo de inclusão de crianças migrantes¹ haitianas em uma escola pública do nordeste de Santa Catarina.

Conforme o ECA (1990), criança é compreendida como o indivíduo que possui até 12 anos incompletos. Deste modo, a infância ultrapassa os limites da educação infantil e perpassa a inserção no ensino fundamental, principalmente durante os anos iniciais. E o que isso implica no cotidiano das instituições? De acordo com Dias (2014), essa é uma informação relevante, pois,

Tanto na educação infantil como no ensino fundamental as crianças devem ser respeitadas em suas particularidades, devendo ser atendidas em suas necessidades e habilidades individuais (a de brincar e a de aprender). É imprescindível que as crianças jamais sejam tratadas apenas como “alunos”. Assim sendo, ao planejarem e acompanharem as atividades, os educadores devem levar em conta as singularidades das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural (DIAS, 2014, p. 33).

Ao considerarmos a categoria infância, não apenas pela inserção em sua etapa escolar, também ressaltamos a importância de compreender que o desenvolvimento humano não é um processo endógeno, linear e independente das relações sociais; pelo contrário, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado com a aprendizagem, que por sua vez ocorre nas e pelas relações humanas. Desse modo, é importante compreender que o “traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade” (FACCI, 2004, p. 65). Sendo assim, a inserção da criança em espaços educativos não implica apenas em sua apropriação de conteúdo, mas também é parte fundante do desenvolvimento de seu psiquismo. Essa condição humana torna as investigações em ambientes educativos relevantes e necessárias. Assim, considerando a relevância de se olhar as singularidades de cada constituição infantil, pensamos justamente na condição das crianças migrantes inseridas nas

¹ Optou-se pelo uso do termo migrante no lugar de imigrante e de migração ao invés de imigração, pois conforme indicações de Cogo e Souza (2013), a modificação do uso do termo permite compreender a complexidade do processo existente. Entretanto, algumas citações utilizando as palavras imigrantes e imigração serão mantidas para respeitar a integralidade das obras estudadas.

escolas brasileiras e a maneira como as instituições promovem esse acolhimento.

Seguindo a lógica de se pensar as situações em suas singularidades, ainda que saibamos que essa singularidade é constituída na relação com o universal, optamos pelo uso neste estudo do conceito de **criança migrante**, no lugar de **criança imigrante**; isto porque ao usar o conceito de migrante enfatizamos uso do mesmo devido “as dimensões múltiplas tanto de movimento, trânsito e fluidez quanto de temporalidades e motivações que marcam as migrações contemporâneas e que podem variar em função de diferentes fatores políticos, econômicos e sociais” (COGO; SOUZA, 2013, p. 12). Assim, entender os processos migratórios a partir deste olhar, amplia a compreensão das novas possibilidades diante das movimentações que são possíveis, não reduzindo as migrações a uma única explicação, mas permitindo analisá-las a partir de toda a complexidade que envolve este processo e, nesse sentido, toda a complexidade do processo de constituição das subjetividades das crianças migrantes.

Conforme Sayad (1998), a situação do migrante apresenta fortes marcas em relação à provisoriedade e ao sentimento de retorno. Entretanto, no que se refere à provisoriedade, existe certa contradição, sendo que apresenta

um estado que não é nem provisório nem permanente, ou, que dá na mesma, de um estado que só é admitido ora como provisório (de direito), com a condição de que esse “provisório” possa durar indefinidamente, ora como definitivo (de fato), com a condição de que esse “definitivo” jamais seja enunciado como tal (SAYAD, 1998, p.46).

Ao considerar as observações de Sayad (1998), questionamos como esse sentimento é vivido pelas crianças? E mais, ao considerar a história do nosso país, como será para crianças pobres e negras esse processo? Sim, porque entendemos que as categorias raças e classe não podem ser consideradas como coadjuvantes nessas análises, sobretudo em um país que teve sua organização social e econômica a partir do regime escravocrata. De modo específico, observando os crescentes fluxos migratórios provenientes do Haiti, pensamos nessas crianças. Para além desses aspectos, ao focarmos no espaço escolar questionamos como as escolas recebem essas crianças? De modo mais específico, como os professores recebem essas crianças? Como procedem para desenvolver seus trabalhos considerando dificuldades como língua falada, costumes, modos de escolarização que vivenciavam em seu país de origem. Ao considerar as questões elencadas acima e o modo como

o Brasil recebe migrantes, ressaltamos que a maneira como são recepcionados são marcadas por distintos modos de acolhimento, principalmente devido à sua nacionalidade e raça. Conforme Alexandre (2018, p. 15)

[...] isso acontece porque as relações entre negros e brancos, no Brasil, são marcadas por desigualdades sociorraciais que refletem na história da migração, que, foi seletiva e excludente, e não acolheu e ainda não acolhe a população migrante não branca da mesma forma que acolhe a população de origem europeia.

Após a intensificação dos movimentos de migrantes internacionais a lei de migração foi alterada no Brasil, uma vez que antes dessa modificação estava em vigor o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), trazendo os direitos e deveres do estrangeiro, considerando o migrante como ameaça e restringindo as ferramentas de entrada no país. Assim, em 24 de maio de 2017, foi promulgada a atual Lei da Migração (Lei nº 13.445/2017), pautada na proteção de direitos humanos no processo das migrações, reforçando a proteção constitucional da dignidade humana (BRASIL, 2017).

Entretanto, as mudanças legais não repercutem diretamente nos processos sociais cotidianos, de modo que procuramos neste estudo ir além do aparente, isto é, dito de outro modo, buscamos realizar reflexões justamente sobre o processo de acolhida de migrantes haitianos. De modo especial, nossa atenção é dirigida em como as crianças são inseridas na educação, sendo necessário refletir sobre como os professores/as compreendem esse processo, dentre outros aspectos, como ocorre a inserção nas instituições educativas? Qual ou quais possibilidades curriculares existem para a diversidade no cotidiano escolar? Como a diversidade cultural é compreendida? Ou, a diversidade cultural é considerada no cotidiano da educação? E ainda, como o racismo é discutido no cotidiano das instituições? Ou não é discutido, não é considerado?

Desta forma, como já indicamos, temos como objetivo geral refletir sobre a concepção dos professores/as em relação ao processo de inclusão de crianças migrantes haitianas na escola brasileira. Sendo que para alcançar este objetivo, desdobramos os seguintes objetivos específicos: (a) investigar o processo migratório durante a infância no Brasil, principalmente em relação a crianças haitianas; (b) analisar a legislação nacional e municipal em relação à inclusão de crianças migrantes nas instituições escolares de ensino regular; (c) refletir sobre o processo de formação

dos professores nos aspectos da diversidade étnico-racial e migração.

Para alcançar os objetivos foram definidos procedimentos metodológicos, que iremos discutir na sequência.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

De acordo com Zanette (2017, p. 150): “na pesquisa acadêmica, o pesquisador depara-se constantemente com a necessidade de conhecer e discutir sobre o caminho a percorrer a fim de elaborar de que forma transformar o fenômeno de investigação em um objeto de pesquisa”; e esse foi o primeiro desafio desta pesquisa. Como apreender o objeto de investigação? Como ler o real? Ou ainda o que “perguntar ao real”? Nesse processo, o início foi a definição do objeto que queríamos investigar, isto é, qual seria o objetivo geral da investigação, após essa definição foram desdobrados os objetivos específicos, os quais ajudaram tanto a responder a questão geral, como auxiliar nas definições dos procedimentos metodológicos.

A partir das reflexões iniciais, buscamos compreender as possibilidades de desenvolvimento das pesquisas na área da educação. André (2001) considera que são tantas perguntas relevantes que ainda não foram trabalhadas e diversas problemáticas que precisamos compreender, reafirmando que sobra espaço para diferentes formas de investigação. Entretanto, segundo a autora, torna-se necessário tomar cuidado com os processos de desenvolvimento da pesquisa, ressaltando que seja planejada de forma adequada, que os dados sejam construídos mediante procedimentos rigorosos, seja construída uma análise densa e fundamentada e que o relatório apresente de forma clara os procedimentos seguidos e os resultados alcançados a partir deles. Considerando que

o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

No Brasil, a pesquisa em educação considera as características mais evidentes em dado tempo histórico, acompanhando e integrando as transformações que acontecem socialmente (ZANETTE, 2017), reforçando a necessidade de se pensar com rigor a construção dos dados e suas análises (ANDRÉ, 2001). A partir das pesquisas qualitativas são destacadas quatro contribuições essenciais dessa abordagem:

1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de

processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos. 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

E, novamente, reforça-se a importância do rigor no processo de construção da pesquisa para que ela tenha confiabilidade. Assim, Gatti e André (2001, p. 36) ressaltam um aspecto que vêm afetando as pesquisas qualitativas “a falta de sensibilidade do pesquisador desde o projeto de investigação, no trabalho de campo, nas formas de coleta de dados, e sobretudo nas análises, o que põe em risco a confiabilidade do estudo e de seus achados”. Sendo que para as autoras

A sensibilidade envolve domínio do campo de estudo; portanto, conhecimentos, bem como capacidade de interpretação fundada e construção de argumentos que sustentem no observado, nos dados obtidos. Portanto, uma capacidade de leitura dos achados de modo mais acurado, de elaboração de sínteses significativas por processos indutivos/dedutivos consequentes (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 37).

Nesse sentido, dentro das pesquisas qualitativas, é necessário compreender que o destaque se volta para o processo e não o resultado em si, visando sempre “uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa” (ZANETTE, 2017, p. 165). Assim, compreende-se que o pesquisador não é neutro, exercendo de certa forma algum impacto no meio em que está pesquisando.

Ao observar esses aspectos, a presente pesquisa foi realizada a partir das indicações da pesquisa qualitativa, permitindo trabalhar com as questões de estudo por vários enfoques e apresentar o olhar dos sujeitos investigados. Ainda seguindo as considerações pontuadas, fomos definindo o percurso metodológico desta investigação, entretanto, no decorrer da pesquisa em campo e após aprovação no comitê de ética, ocorreu a suspensão das atividades escolares devido a pandemia de

Covid-19².

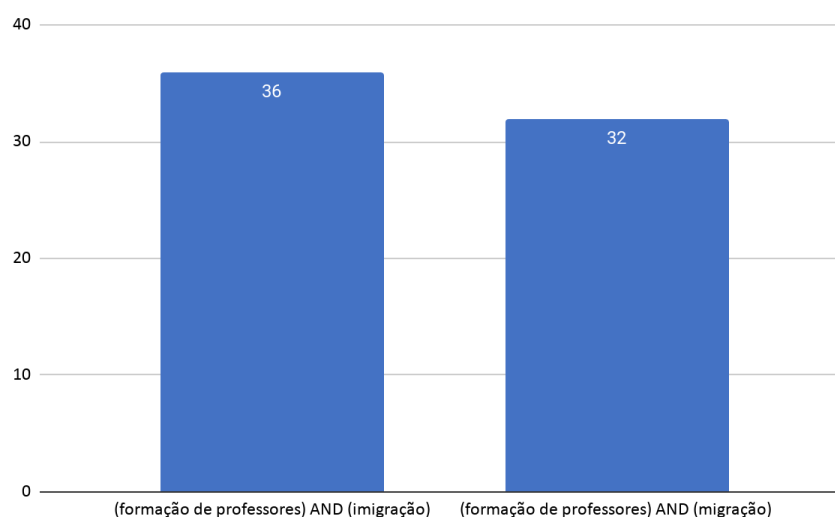
Com isso, tivemos que modificar o objetivo geral da pesquisa e os sujeitos, construindo um novo projeto de pesquisa, considerando os aspectos de segurança e de cuidado com a saúde de todos os participantes da pesquisa, sendo realizada novamente a submissão ao comitê de ética.

Assim, a presente dissertação tem como objetivo geral: refletir sobre a concepção dos professores/as em relação ao processo de inclusão de crianças migrantes haitianas na escola brasileira. E definimos como objetivos secundários: (a) investigar o processo migratório durante a infância no Brasil, principalmente em relação a crianças haitianas; (b) analisar a legislação nacional e municipal em relação à inclusão de crianças migrantes nas instituições escolares de ensino regular; (c) refletir sobre o processo de formação dos professores nos aspectos da diversidade étnico-racial e migração.

Ao considerar o novo objetivo da pesquisa, realizamos um levantamento em relação às produções acadêmicas envolvendo dissertações e teses publicadas entre os anos de 2010 e 2020, sendo que este recorte temporal se deve ao período que teve início o fluxo migratório haitiano, como indicado por Alexandre (2018), o qual destaca que a intensificação ocorreu após 2010. A investigação das produções ocorreu na base de dados virtuais do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), buscando trabalhos relacionados a temática da migração internacional e à formação de professores, refinados a partir da área da Educação. Assim, utilizamos combinações com os descritores: formação de professores, migração e imigração. Os resultados encontrados no banco de dados estão dispostos no Gráfico 1.

² Estabelecido inicialmente pelo decreto estadual nº 509/2020 e ampliado por decretos posteriores.

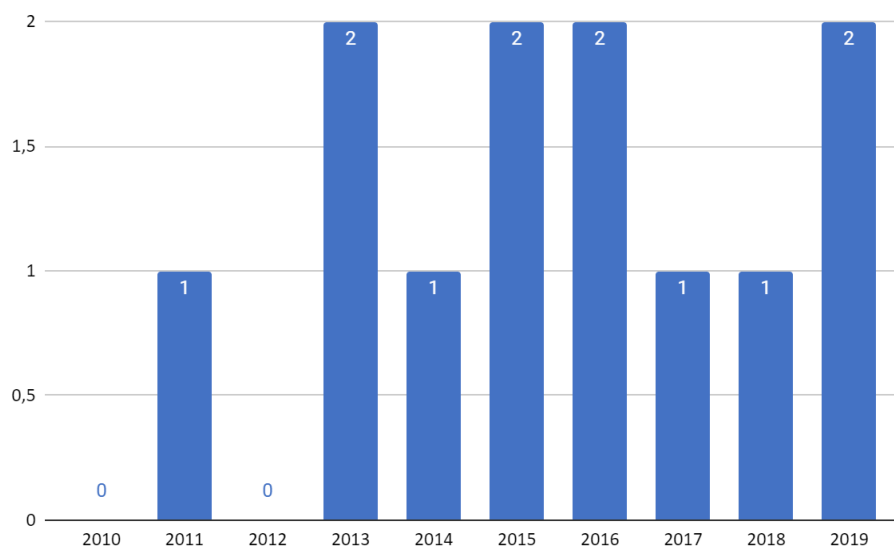
Gráfico 1 - Número de produções encontradas por descritores no Catálogo de Teses e Dissertações Capes



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes

Realizamos uma leitura inicial dos títulos e dos resumos dos trabalhos apresentados, desconsideramos textos que se repetiam na busca dos descritores, sendo que foram selecionados 12 trabalhos vinculados à temática da formação de professores e migração internacional dentro da área da educação (APÊNDICE 1).

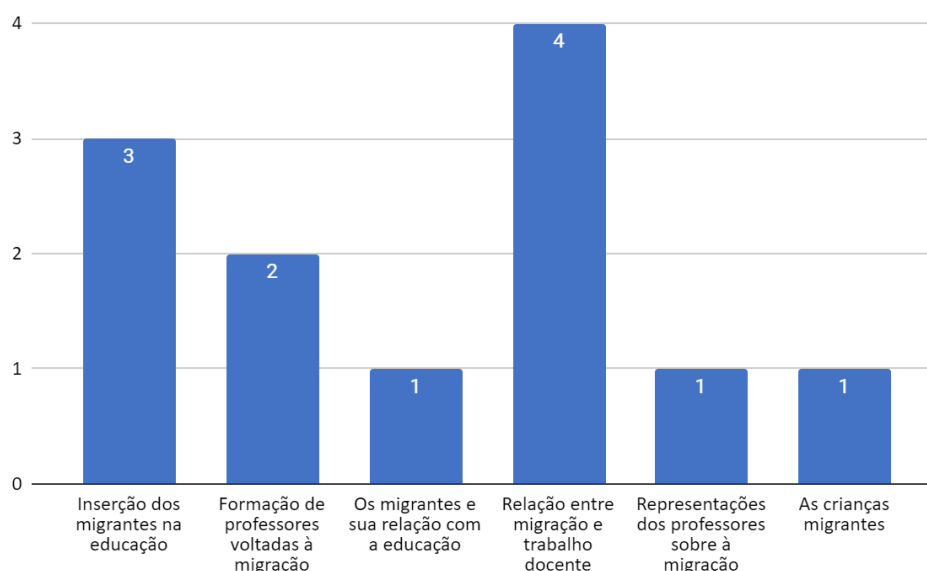
Dentre as pesquisas selecionadas na temática, nove eram dissertações e três teses. No que se refere às instituições que as produções estão vinculadas, seis pesquisas eram do programa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e uma em cada programa das seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade de Uberaba, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal do Piauí e Universidade Nove de Julho. Considerando os períodos das publicações, houve uma intensificação das pesquisas voltadas à migração internacional desde 2013, como visto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Ano de publicação das produções

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes

Ao ampliar o olhar em relação aos trabalhos encontrados, por meio da análise dos resumos, levantamos algumas informações complementares. No que se refere à localidade de origem das migrações internacionais ou refúgios investigados, cinco pesquisas versaram sobre bolivianos, uma em relação a haitianos, uma sobre africanos, uma é direcionada aos latino-americanos como um todo e, por fim, quatro estudos não especificaram a localidade de origem dos migrantes.

Os temas centrais das 12 produções analisadas foram categorizados, observando a convergência das temáticas, em cinco eixos centrais: inserção dos migrantes na educação, formação de professores voltadas à migração, os migrantes e sua relação com a educação, relação entre migração e trabalho docente, representações dos professores sobre a migração e o olhar das crianças migrantes, conforme distribuição no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Tema central das produções

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes

A partir desse levantamento das produções sobre a temática, se constatou um número reduzido de trabalho em relação aos professores e à migração internacional, sendo que apenas duas das produções se referiam diretamente à formação.

Após levantamento e estudos das produções bibliográficas relacionadas com o tema, o processo de pesquisa foi organizado em duas vertentes: a) pesquisa documental que implicou na busca, separação e análise de documentos que indicam tanto os dados estatísticos em relação aos fluxos migratórios, observando sobretudo as questões relacionadas à infância; e pesquisa na legislação considerando tanto as políticas públicas em relação à migração como à formação de professores/as ; b) imersão no campo propriamente dito, inicialmente por meio da observação-participante³, posteriormente por questionários e entrevistas com professores que atuam em uma escola pública com a presença de crianças migrantes haitianas⁴.

Os questionários foram enviados para todos os profissionais da escola com a intenção de compreender o cotidiano da instituição, a formação dos professores/as, as estratégias e materiais que possuem para organizarem suas aulas, suas

³ A observação-participante foi realizada antes do período de distanciamento social devido à pandemia de Covid-19, considerando que após sua realização modificamos o objetivo da pesquisa, sendo que essa observação inicial possibilitou compreender um pouco mais a realidade da instituição e encontrar novos questionamentos a partir desse momento.

⁴ O processo de aplicação de questionário e realização de entrevistas foi realizado de forma remota e mediado pela direção da escola.

concepções sobre infância e migração e as práticas educativas de inclusão de crianças migrantes. Dos 19 profissionais que receberam os questionários, seis pessoas responderam. Na sequência, observando os professores/as que tinham em sala crianças migrantes do Haiti⁵, foi realizado convite para participarem da entrevista. Dos 10 convites enviados, três professores/as aceitaram participar.

A justificativa para escolha desses instrumentos de investigação decorre do fato de que, entendemos que o questionário é um instrumento profícuo e de abrangência maior em um período de tempo menor. Assim, seguindo todas as indicações para formular um questionário, observando sobretudo, clareza, objetividade e aderência das perguntas ao objeto da investigação, foram definidas questões fechadas e algumas abertas. Seguindo também, as indicações de Manzato e Santos (2012), que reforçam a necessidade de cuidar do processo de construção do questionário, evitando erros e analisando cuidadosamente as questões.

Para subsidiar a construção dos dados, também escolhemos realizar entrevistas, a qual se apresenta como uma das melhores estratégias, conforme Zanette (2017), devido à possibilidade de aprofundar os pontos abordados, permitindo esclarecimento e adaptação durante o decorrer da entrevista, reforçando que

o uso do método entrevista torna-se a estratégia mais adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da mesma. Em investigação científica, todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (ZANETTE, 2017, p. 162).

Além disso, a entrevista na pesquisa qualitativa destaca a dimensão dos contextos interpretativos do sujeito, sendo que “não se reduz a uma troca de pergunta e de respostas previamente preparados, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (ZANETTE, 2017, p. 163). Assim se reforça que a entrevista “favorece aproximação do sujeito para reconhecer, de modo discursivo, o que ele pensa sobre determinado fato” (ZANETTE, 2017, p. 163). Entretanto, apesar de tantos aspectos favoráveis, a entrevista necessita de certos cuidados. Conforme Zanette (2017), é importante ressaltar o fator tempo dentro do processo de pesquisa, pois a entrevista necessita de uma dedicação maior do entrevistado no que se refere à disposição de tempo para a mesma, além de cuidados que se referem ao excesso

⁵ No momento da pesquisa a escola tinha 19 crianças haitianas matriculadas.

ou a falta de questionamentos durante a realização e os cuidados para não analisar os dados apresentados de um modo muito singular, esquecendo do contexto em que está inserido.

Importante lembrar que, em paralelo com os estudos e definições de instrumentos, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, sendo que após apresentação do projeto e explicação em relação ao desenvolvimento da pesquisa, após assinatura da carta de instituição coparticipante (APÊNDICE 2) e sendo autorizada a realização da pesquisa em uma instituição da rede pública de educação, indicada pela própria secretaria a partir do critério de ter crianças migrantes, é que o contato com a escola teve início. No primeiro encontro com a escola foi explicado a pesquisa e realizado o convite para participação, a qual após ter aceito assinou também uma carta de anuência como instituição coparticipante (APÊNDICE 3). Assim, após a assinatura dos documentos, encaminhamos o projeto novamente para o Comitê de Ética, sendo que depois de sua aprovação⁶ iniciamos o período em campo.

O primeiro contato com o campo de pesquisa foi por meio de observação-participante do cotidiano escolar, como informado anteriormente, considerando momentos de observação da instituição educacional, conversas com professoras, diálogos e brincadeiras com as crianças da escola e participação das aulas. Estes momentos foram realizados em três dias em períodos distintos, totalizando 12 horas de acompanhamento direto na instituição. Durante esse processo foi possível compreender a rotina da instituição, acompanhando os intervalos, as aulas externas como educação física e outras dinâmicas propostas e as aulas em sala de algumas turmas, além de permitir conversas informais durante estes momentos com crianças, professores, funcionários da escola e a equipe gestora.

Também como já informado, devido à necessidade de fechamento das escolas de modo presencial, houve a necessidade de modificação na pesquisa. No que se refere à construção da pesquisa a partir desse momento, como já indicamos anteriormente, utilizamos as ferramentas tecnológicas como suporte para o contato com os professores, sendo que a direção da escola foi peça fundamental neste processo, repassando as informações da pesquisa e mediando o contato para participação por meio de questionário e entrevistas. Após esse contato inicial por meio

⁶ O projeto foi aprovado pelo parecer 4.155.022.

da direção, enviamos mensagens particulares para os professores/as através do suporte virtual, reafirmando o convite para participação na pesquisa.

Deste modo, passamos a utilizar um questionário virtual disponibilizado por meio do Formulário Google aos professores/as da instituição, considerando que a escola possui turmas de Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁷. O questionário foi dividido em 5 blocos temáticos de perguntas abertas e fechadas, sendo os blocos temáticos divididos em: dados pessoais, aspectos da formação, as concepções do profissional, aspectos sobre a criança haitiana na escola e o trabalho com as crianças haitianas em sala de aula (APÊNDICE 5).

Em relação às entrevistas, foram realizadas no meio digital através de chamada de vídeo pelo aplicativo Whatsapp com as professoras de turmas que tenham crianças migrantes haitianas. Ao iniciarmos a entrevista, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que havia sido preenchido de modo virtual a partir do questionário, sendo que na entrevista o aceite para participação na pesquisa ocorreu de modo verbal, considerando que este momento foi gravado em áudio para armazenamento. A entrevista é compreendida como semiestruturada, seguindo apenas seis questões iniciais (APÊNDICE 6), sendo que toda a entrevista foi gravada e transcrita posteriormente.

Após as transcrições das entrevistas foram organizadas categorias, observando a recorrência de respostas e observando também o léxico, isto é, o significado das palavras empregadas pelos sujeitos. Como as categorias não foram definidas *a priori*, esse processo de categorização implicou diversas idas e voltas ao material. Nessa primeira categorização as categorias eram mais amplas e, após novas análises, as categorias foram redefinidas, agora usando marcos interpretativos mais abrangentes para agrupá-las. Além disso, esse novo reagrupamento foi guiado observando a pertinência, a objetividade e a fidedignidade.

Interessante observar que a opção em subsidiar as análises no materialismo histórico-dialético decorre do fato de considerarmos esse método uma das possibilidades para se compreender o mundo. Segundo Triviños (2007, p. 23) “podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é

⁷ Na página inicial do questionário se encontrava a confirmação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e esclarecimentos da pesquisa, conforme apêndice 4.

anterior a consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis”; assim, é a partir da materialidade que vamos atribuindo significados às coisas, ressaltando que elas se encontram em constante movimento de transformação a partir da relação dialética com a realidade.

A partir desses pressupostos teóricos, vamos construindo e analisando os dados, delimitando o percurso da pesquisa que ora apresentamos. Dessa forma, a presente dissertação está dividida em três capítulos: no primeiro capítulo “Políticas públicas, educação escolar e a infância migrante” trazemos os aspectos das políticas públicas voltadas à infância migrante, especialmente no seu processo de inserção da educação.

O segundo capítulo denominado “Formação Docente: desafios para pensar a diversidade” reflete sobre os processos de formação de professoras, apresentando as políticas públicas de formação e suas implicações na construção de um currículo que acolha a diversidade.

O terceiro capítulo e último capítulo, “A formação dos professores nos aspectos da migração internacional: o que está sendo realizado?”, apresenta as informações construídas junto aos professores da instituição pesquisada por meio de questionários e entrevistas. E finalizamos nossos estudos com reflexões finais as quais, muito mais que concluir, procuram subsidiar a continuidade do debate.

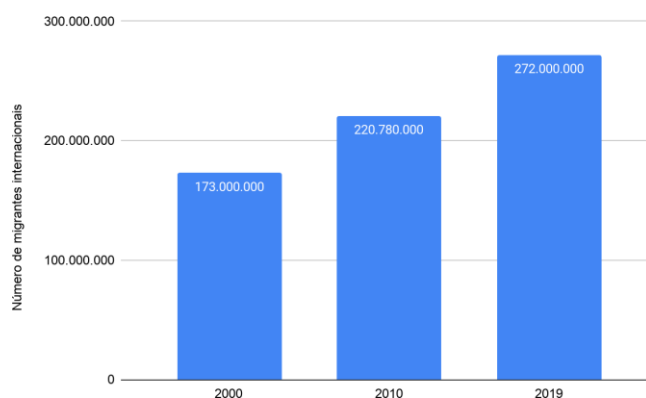
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E A INFÂNCIA MIGRANTE

1.1 Migração internacional: o movimento entre o Brasil e o Haiti

A história da humanidade sempre foi marcada por processos de migração, percebidos em maior ou menor intensidade em determinados momentos e localidades, permitindo, de certa forma, a construção da sociedade marcada com novas dimensões culturais, sociais e humanas. Isto porque a migração está presente na organização humana há bastante tempo, sendo que há milhares de anos o ser humano viaja, seja sozinho, em pequenos grupos ou em comunidades, buscando melhores condições climáticas, oportunidades para sua existência ou para sair de situações de conflito, guerras ou violência, entre diversas outras situações que podem promover a mudança de localidade das pessoas (IMDH, 2019).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000 o número de migrantes internacionais, definido como pessoas que vivem em países diferentes dos que nasceram, era de 173 milhões, equivalente a 2,8% da população mundial (ONU, 2016). Em 2010 representavam pelo menos 220,78 milhões de pessoas, correspondendo a 3,2% de pessoas do planeta. Em 2019 houve um crescimento de 23% em relação a 2010, marcando a existência em 2019 de 272 milhões de migrantes internacionais, basicamente, 3,5% da população do mundo (ONU, 2019). Pode ser observado o aumento do número de migrantes internacionais no Gráfico 4.

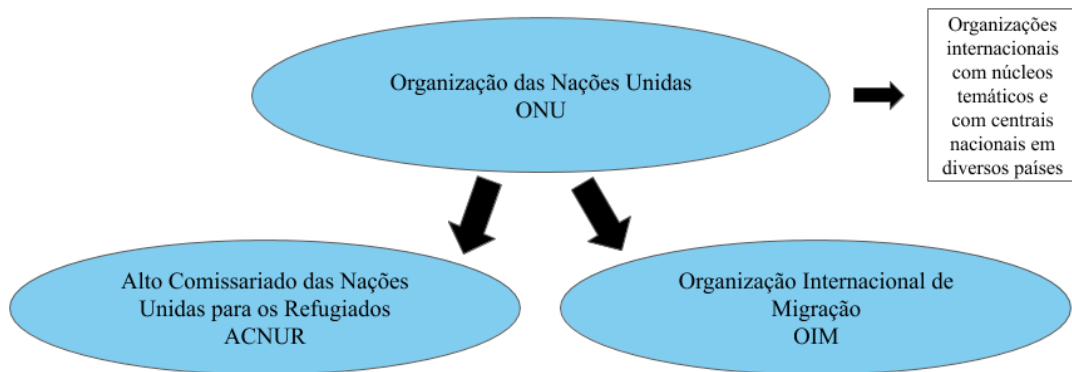
Gráfico 4 - Número de migrantes internacionais entre 2000 e 2019 (em milhões)



Fonte: ONU (2000, 2019)

A Organização Internacional de Migração - OIM (2009) aponta que os países sozinhos, muitas vezes, não têm meios para resolver os desafios comuns do processo migratório, fazendo-se necessária a cooperação internacional diante desse fenômeno. Deste modo, passam a ser estabelecidos acordos e definições supranacionais, encabeçados principalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), sendo dividida em núcleos de ação, como é possível observar na figura abaixo:

Imagem 1 - Organizações internacionais voltadas ao âmbito das migrações



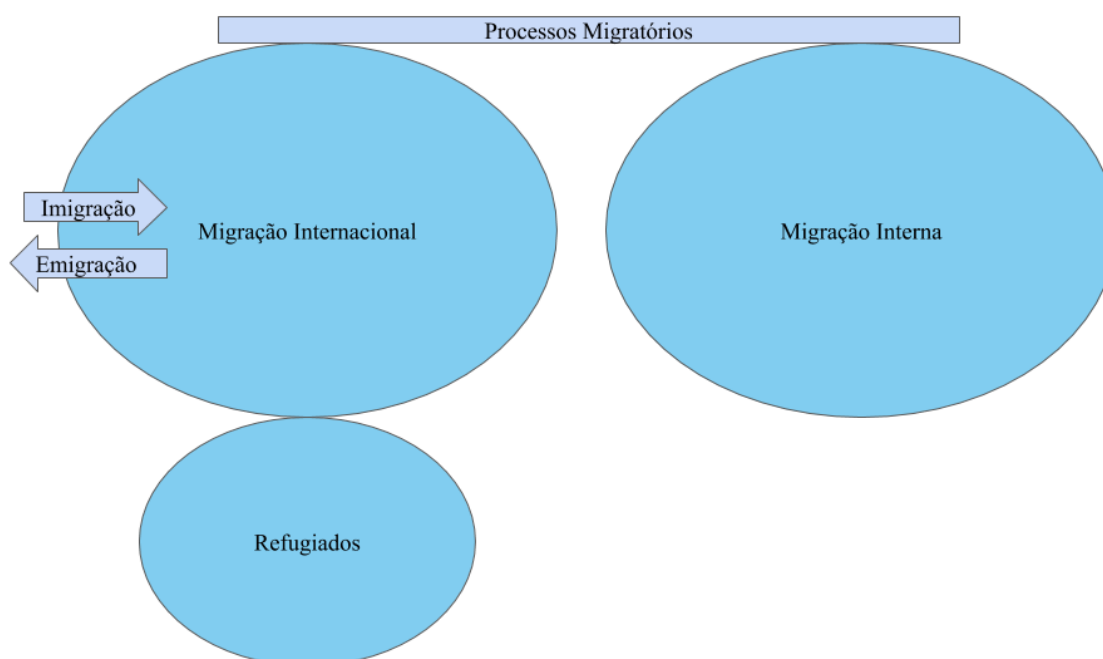
Fonte: ONU (2020)

Uma das ações da Organização Internacional de Migração - OIM foi a definição de conceitos utilizados nas ciências humanas em relação à migração, construindo uma padronização de terminologias, possibilitando a construção de uma ferramenta de trabalho comum sobre a temática, definida como Glossário sobre Migração (OIM, 2009). Essas definições comuns são importantes para o monitoramento e as discussões desses processos migratórios.

Desta forma, a migração é entendida como “processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocamento de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas” (OIM, 2009, p. 40). Basicamente, a migração compreende todos os processos de atravessamento, sejam entre diferentes países ou dentro de um mesmo país. A migração interna é marcada pela circulação de pessoas entre regiões de um mesmo país, podendo ser temporária ou permanente. Já a migração internacional é definida como: “movimentos de pessoas que deixam os seus países de origem ou de residência habitual para se fixarem, permanente ou

temporariamente, noutro país. Consequentemente, implica a transposição de fronteiras internacionais” (OIM, 2009, p. 42). Muitas vezes, o termo migração internacional é visto como sinônimo de imigração, porém, ambos os termos possuem especificidades no que se refere a compreensão do seu significado. Segundo o mesmo documento, imigração é entendida como: “processo através do qual estrangeiros se deslocam para um país, a fim de aí se estabelecerem” (OIM, 2009, p. 33). Assim, a imigração compreende um processo de migração internacional com a intenção de permanência em determinado espaço.

Imagem 2 - Compreensão dos termos referentes aos processos migratórios



Fonte: OIM (2009)

De modo similar, também há aspectos que marcam a diferenciação entre os termos migrante e refugiado. O migrante não possui uma definição uniforme no campo legal em nível internacional, mas pode ser compreendido com o sujeito em que a decisão de migrar foi tomada livremente, por razões de conveniência e sem a interferências de fatores externos que forcem a esse movimento, aplicando-se a “pessoas e membros da família que se deslocam para outro país ou região a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais e possibilidades e as das suas famílias” (OIM, 2009, p. 43). Já o termo refugiados se refere às pessoas que saíram de seus países de origem devido a perseguições, violência, conflitos ou acontecimentos que

perturbem a ordem pública, considerando que não podem retornar às suas casas em segurança, sendo que por esse motivo têm direito a proteções específicas no que se refere ao direito internacional (ONU, 2016).

Ainda sobre as diferenciações entre os termos, a ONU (2016) apresenta que algumas políticas e organizações utilizam a expressão “migrante” de forma generalista, abarcando as definições de migrantes e refugiados. Porém, ressalta que os dois conceitos são distintos, como indicamos acima, considerando que representam significados que não são possíveis de se organizar de forma simplista. Seguindo essa perspectiva, a necessidade em se distinguir entre migrantes e refugiados decorre ainda do fato de que, os refugiados necessitam de sistemas de proteção específicos na esfera do direito internacional, sendo que esta mistura de terminologias pode enfraquecer o apoio ao refugiado.

Entretanto, tanto no que se refere aos migrantes como aos refugiados, é necessário que os direitos humanos sejam respeitados, tratando a todos os seres humanos com dignidade, mas suas especificidades legais e operacionais precisam ser satisfeitas, levando em conta os aspectos principalmente dos refugiados (ONU, 2016). A ratificação da necessidade de garantir os direitos humanos básicos advém de que as consequências desse não respeito gera uma série de violações, como discriminação, exploração, trabalho forçado e até prisão arbitrária ou detenção.

Ao pensar nos aspectos da migração, ainda que a definição oficial apresente como uma “saída voluntária”, entendemos que os fatores que levam o sujeito a migrar são complexos e multifacetados. Assim, podem se deslocar visando melhores condições de vida ou para aliviar dificuldades marcantes geradas por desastres naturais, fome ou extrema pobreza, sendo que na maior parte das vezes, o migrante deixa seu país para encontrar meios de atender suas necessidades e proteger seus direitos humanos. Vale ressaltar que as pessoas que deixam seus países por essas razões, na maior parte das vezes, não são consideradas refugiadas, conforme o direito internacional (ONU, 2016).

Mas, apesar das contribuições possibilitadas pelas definições da ONU, torna-se necessário tensionar o pano de fundo, relacionando tanto aos fatores que originam os deslocamentos, como os aspectos que impulsionam essa decisão das pessoas, pois

As migrações internacionais vêm ganhando destaque no cenário

Mundial em função das enormes transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas experimentados no novo século. As desigualdades regionais acentuadas e crescentes, os conflitos bélicos, a destruição do bloco soviético, a formação de blocos econômicos, a reestruturação produtiva e o enfoque do Transnacionalismo constituem o pano de fundo desses deslocamentos populacionais contemporâneos (BAENINGER, 2016, p. 13).

Ao considerar os aspectos discutidos acima, entendemos que na história da constituição da população brasileira, houve a existência de distintos movimentos migratórios (BAENINGER, 2016), e ao mesmo tempo, também é possível observar que as políticas nem sempre foram receptivas aos migrantes internacionais.

A população nativa do Brasil era composta inicialmente por povos indígenas, a partir da chegada dos primeiros portugueses após 1500, compreende-se que o país passou a ser habitado por migrantes de diversas partes do mundo e por seus descendentes. É necessário observar que muitos migrantes na verdade não vinham por uma questão de escolha pessoal, como indicam livros de histórias, sendo por vezes uma forma de exílio; além disso, nosso país tem a triste marca de promover intensos processos migratórios via escravização de povos. Com isso, a constituição da população brasileira é marcada por diferentes correntes migratórias resultando em uma população diversificada, seja por aspectos étnico-raciais, culturais e/ou econômicos (IMDH, 2019).

Dessa forma, é crucial discutir o processo de migração da população negra, pois a partir de 1550, o tráfico de escravizados teve início e foi um processo muito intenso, considerando que foram pessoas retiradas de seus países sem possibilidade de escolha de migrar ou não, atingindo um total de mais de 3 milhões pessoas do continente africano trazidos ao Brasil entre 1550 a 1850 como escravos. (BAENINGER, 2016). Ribeiro (2019), acentua que o processo de escravização no Brasil, muitas vezes, foi registrado e contando apenas pelas lentes dos “vencedores” (majoritariamente homens, brancos e da elite econômica), de forma que a escravização não foi identificada como um ato de barbárie e violação de direitos humanos. A histórias das pessoas, suas origens, sua cultura não eram consideradas, não havendo registro dos sujeitos escravizados, apenas contabilidade dos mesmos. Também é omitido na história escrita oficial a resistência dos escravizados, que buscavam lutar pela liberdade em movimentos como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. A partir disso ressalta-se que “a população negra havia sido escravizada, e não era escrava” (RIBEIRO, 2019, p. 8). Ainda de acordo com Ribeiro (2019), a

construção da sociedade brasileira é baseada em um processo de racismo estrutural que estabelece um sistema que beneficia durante toda a sua história a população branca, enquanto a negra foi tratada como mercadoria, sem acesso a direitos básicos.

A partir da segunda metade do século XIX, vivenciamos outro momento com a presença de três grandes ondas migratórias. A primeira onda (1880 a 1903) foi de uma grande magnitude, lembrando que foi período pós abolição de escravatura, sendo essa mão de obra considerada mais viável economicamente. formada sobretudo de migrantes europeus, chegando a quase 1,9 milhão de pessoas, principalmente italianos, portugueses, espanhóis e alemães. A segunda onda (1904 a 1930) ocorreu principalmente após a Primeira Guerra Mundial, demarcando a entrada de 2,1 milhões de pessoas, principalmente de migrantes italianos, poloneses, russos e romenos. A terceira onda (1930 a 1953) foi marcada por números menores de entradas, marcando a chegada de japoneses de novas migrações espanholas, gregas e sírio-libanesas. Além disso, entre 1953 e 1960, as migrações foram dirigidas principalmente ao setor industrial. Mas, desde a década de 1930, as migrações estrangeiras foram sendo reduzidas, sendo observado fortemente no país o crescimento das migrações internas (BAENINGER, 2016).

Entre os anos de 1930 e 1945, durante o governo de Getúlio Vargas, criaram-se restrições à entrada de estrangeiros e são organizadas políticas de nacionalização, assim os migrantes internacionais passam a ser considerados como não desejáveis no país, com exceção dos brancos e de origem europeia. Até mesmo os que já eram residentes no país passam a ser vistos como uma ameaça à nacionalidade no que se refere à raça e cultura (GERALDO, 2009). No período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as medidas se tornaram mais repressivas principalmente para estrangeiros de origem japonesa, alemã e italiana, além do estabelecimento de medidas que impediam a entrada de refugiados judeus no país (GERALDO, 2009).

Uma das decisões de destaque da política migratória do Brasil foi a emenda conhecida como “lei de cotas”, aprovada na Assembleia Nacional Constituinte durante o governo Vargas. A mesma apresentava, no artigo 121 da Constituição de 1934, diversas restrições impostas à entrada de migrantes, visando a garantia da capacidade física e civil e integração étnica dos estrangeiros. Dentro destas restrições estavam a existência de um limite anual de entrada de pessoas no país de cada nacionalidade, sendo definido o limite de 2% do total de número de membros já fixados no Brasil nos últimos 50 anos anteriores à aprovação da Lei. A partir dela também

ficou proibida a concentração de migrantes internacionais no território brasileiro (GERALDO, 2009).

Apesar de não ter sido o presidente Vargas que aprovou a lei de cotas de modo individual, ele defendia que o Brasil era construído por imigração e ressaltava que a política imigratória não deveria mais permitir a livre entrada, trazendo que aglomeração de migrantes internacionais nas regiões industriais seria uma ameaça ao trabalhador nacional e ao estrangeiro já residente no país. Entretanto, o que realmente acontecia nas políticas de imigração, presentes nos governos anteriores no Brasil, é a existência de medidas restritivas e de controle (GERALDO, 2009). Diante das afirmações trazidas pela autora, considera-se que a forma como o migrante internacional é percebido no Brasil tem longa construção histórica, sendo que a migração internacional por muito tempo é compreendida como uma ameaça a cultura e a economia do país, estabelecendo políticas mais restritivas e que buscavam o controle dos migrantes. Hoje, apesar da assinatura dos tratados internacionais e de construções de legislações nacionais de acolhimento, no imaginário da população brasileira o migrante internacional ainda é visto como ameaça para muitos, principalmente quando se refere a pessoas que não são brancas e de origem europeia.

Nos anos de 1960, limita-se ainda mais a entrada de migrantes internacionais no Brasil, devido ao período da ditadura militar, sendo que apenas após 1980, com a redemocratização, a migração internacional voltou a ter destaque, mas desta vez se referindo principalmente a saída de brasileiros para o exterior (BAENINGER, 2016).

Ao considerar esses aspectos, o Brasil é entendido, ao mesmo tempo, como origem, trânsito e destino de migrantes. Assim, no século XXI, dois fluxos migratórios em direção ao Brasil estão chamando a atenção, sendo eles provenientes do Haiti e Venezuela (IMDH, 2019). Paraquett (2018) apresenta que a migração atual é formada principalmente por indígenas e negros, reforçando que os principais motivos da migração contemporânea continua sendo a fome e a busca por trabalho.

Apesar de atualmente o número de migrantes internacionais no Brasil correspondem a menos de 1% do total da população, eles possuem uma marca significativa na sociedade, necessitando de ações de acolhimento e integração, sendo que essas ações devem ser asseguradas e orientadas por políticas públicas e por medidas em busca da equidade entre os migrantes e os nacionais (IMDH, 2019).

O olhar da migração como ameaça já mencionado, ocasiona uma série de

políticas migratórias restritivas não apenas no Brasil, mas em diversos países, considerando que essas políticas geram efeitos contraditórios, não reduzindo os fluxos migratórios, mas tornando possível a exploração e consequências perigosas para as pessoas que necessitam ou desejam migrar (IMDH, 2019). Conforme procuramos indicar, as concepções sobre o que é ser migrante internacional são cercadas de estereótipos e desinformação, podem gerar diversos desencadeamentos, como indicado por uma pesquisa do Instituto Ipsos, divulgada em dezembro de 2018, que afirma que

Os brasileiros superestimam em 75 vezes o tamanho da população migrante no Brasil – atualmente eles representam em torno de 0,5% da população, contra os 30% da percepção captada pelo Ipsos. O efeito desta percepção distorcida pode ser notado em outra pesquisa, também divulgada em dezembro, pelo Instituto Datafolha. Nela, 67% dos brasileiros defenderam a adoção de restrições à entrada de migrantes no Brasil (IMDH, 2019, p. 7)

Conforme Paraquett (2018), o Brasil não se encontra preparado para receber migrantes que precisam sair de seus países. O cenário político e econômico, as dificuldades para encontrar vagas de trabalho e a escassez de políticas públicas no âmbito local, estadual e federal, geram um cenário não tão promissor para as migrações internacionais, podendo ocasionar cada vez mais reações conflituosas com a população local. Apesar disso, os migrantes estão conquistando seu espaço e apresentando a sua cultura, alguns movimentos culturais e estéticos, como os grupos de hip-hop.

Pensando especificamente no processo migratório da população haitiana, foco de nossa pesquisa, sua mobilidade ganhou destaque na América do Sul, apresentando relevância quantitativa e simbólica, em especial, após o terremoto que atingiu o Haiti em 2010. Essa catástrofe natural, em um país já marcado por intensa e violenta desigualdade social, gerou diversas consequências sociais e econômicas, de modo que os fluxos migratórios de saída do país cresceram significativamente, ressaltando uma ruptura nos processos tradicionais e multiplicando os países de trânsito e destino. Depois desse período, o Brasil passou a ser um dos países que mais recebe migrantes haitianos e com políticas de entrada bem estabelecidas, sendo desenvolvidas algumas pesquisas com foco nessa população (IPPDH, 2017).

No que se refere à recepção de migrantes internacionais vindos do Haiti para o Brasil, a acolhida dos migrantes haitianos não ocorreu do mesmo modo que os

migrantes europeus ou mesmo dos povos asiáticos, fato evidenciado sobretudo, na inserção do mundo do trabalho. Muitos haitianos passam a ser empregados em vagas que exigem menor ou nenhuma qualificação, de remuneração muito baixa ou trabalhos informais (sem vínculo ou garantia), apesar de terem formação educacional, em nível técnico ou superior, e experiência profissional no Haiti, não são empregados em áreas ligadas à mesma. Esse cenário acaba reforçando a desigualdade social e econômica, considerando que os haitianos se submetem a empregos com salários reduzidos por grandes jornadas de trabalho, sendo que muitas vezes o que recebem não lhes oferece condições para uma vida digna, reforçando situações de pobreza e perpetuando a submissão. Assim, ao pensar a relação com os migrantes haitianos não podemos desconsiderar a perspectiva econômica e também de raça.

Seguindo essa perspectiva, o fluxo migratório haitiano marca um processo histórico do Haiti, compreendendo uma sociedade que vivencia uma grande diferenciação social (BAENINGER, 2016), mas que também, como ressalta Seitenfus (2015), é uma população pioneira na luta por direitos humanos. Fato eclipsado pela disseminação, em massa, apenas das estatísticas econômicas e sociais.

No que se refere à história do país, o Haiti é uma ilha localizada na América Latina, na região do Caribe, apresentando uma extensão de 27.750 km², fazendo divisa com a República Dominicana. Em sua história, foi disputado pela França e Espanha, sendo que com o Tratado de Ryswick firmado em 1695, deu o direito de exploração da Ilha para França. Considerando que passou a ser uma das mais ricas colônias da França, com uma grande produção de açúcar através de negros escravizados, sendo que produziam cada vez mais para atender as demandas europeias. Assim, passou-se a se estabelecer um processo de tráfico de negros ininterrupto na região, devido alta mortalidade dos negros escravizados e da baixa natalidade (ALEXANDRE, 2018). Vale ressaltar que inicialmente os índios eram os principais habitantes da Ilha, mas com a chegada dos europeus foram dizimados, passando a ser povoada principalmente por escravos trazidos da África, sendo atualmente um país com a população majoritariamente negra (CASTRO; DAYRELL; SILVA, 2016).

Assim, estabeleceu-se, a exemplo do Brasil, durante o período colonial no Haiti as marcas das desigualdades entre os brancos e negros, além de ricos e pobres, construindo um grande sistema de discriminação. Considerando que os brancos ricos têm privilégios em relação aos brancos pobres, e os negros, independente da

condição social, são tratados como subalternos e dirigidos a determinadas atribuições como negro. Ressaltando que algumas leis estabelecidas naquele período, chegavam a proibir as relações entre brancos e negros (ALEXANDRE, 2018).

Ainda em relação à história do Haiti, a constituição da sua população, em 1789 era composta por 88% de negros escravizados, 7,2% de brancos, e 4,3% de mestiços⁸ livres. Os mestiços formavam um terceiro grupo social baseado em sua cor e origem, sendo que a criança vista como mestiça era fruto de relações entre brancos e negros, considerando que as mesmas poderiam permanecer escravizadas ou serem livres. Ao longo do tempo, os mestiços passaram a acumular riqueza, gerando um grande conflito social, sendo que os brancos começaram a hostilizar os mestiços e a limitar seus direitos. Ressaltando que foram criadas algumas leis, como a proibição de relações entre brancos, negros e mestiços, até o ato de obrigarem os mestiços a capturarem negros escravizados em fuga e participarem de milícias. Todo esse processo de discriminação reforçava os privilégios dos brancos sobre os negros, e ocasionava a construção da rivalidade também entre os negros e mestiços na região (ALEXANDRE, 2018).

A partir das inspirações da Revolução Francesa, da revolta em relação às desigualdades econômicas e raciais e dos modos de tratamento dos europeus colonialistas em relação à população africana, desencadeou-se a revolução do Haiti, marcada pelo levante dos negros escravizados contra seus opressores, a população branca. Foi por meio da atuação do líder Toussaint L' Overture, que foi estabelecida a luta para romper com o domínio da França sobre a ilha por meio da unificação de milhares de negros que lutavam contra o poder estabelecido e a opressão que vivenciavam (ALEXANDRE, 2018).

Assim, em 1793, ocorreu a revolução haitiana, uma luta negra que marcou a história, enfrentando uma das maiores potências da Europa e libertando a sua população escravizada, sendo que sua independência foi conquistada apenas em 1804. Nesse processo, é necessário considerar que os negros foram os protagonistas

⁸ Ressaltando que nas pesquisas que relatam a história do Haiti o termo utilizado para se referir a pessoas fruto da relação entre brancos e negros na época era denominada de mulatos, entretanto, devido a controvérsia em relação à etimologia da palavra no Brasil, optamos por seguir com o uso do termo mestiço quando nos referimos a tal representação na história do Haiti. Apesar disso, o uso da terminologia mestiço é apresentado por Schucman e Fachin (2016) como uma das estratégias racistas de embranquecimento na sociedade brasileira.

do sucesso da revolução no Haiti (ALEXANDRE, 2018). Em outras palavras,

a única revolta de escravos bem sucedida da história, [...], a transformação de escravos, que, mesmo às centenas, tremiam diante de um único homem branco, em um povo capaz de se organizar e derrotar a mais poderosa das nações europeias daqueles tempos é um dos grandes épicos de uma luta revolucionária e uma verdadeira façanha. (JAMES, 2009, p.15).

Entretanto, apesar da grande luta que foi a revolução haitiana, poucas pessoas sabem ou compreendem este aspecto da história do Haiti. Demarca-se o silêncio que envolve a história da primeira revolução negra no ocidente, considerando que não interessa ao poder hegemônico divulgar a ação, para manter até os dias de hoje os seus sistemas de opressão e de desigualdades raciais. Assim, a França por não aceitar a independência da colônia, impôs uma grande dívida para aceitar sua liberdade, somando-se a invasão de tropas americanas, a vivência de uma ditadura militar de 1957 até 1971 e o isolamento internacional, contribuíram para o aumento das dificuldades econômicas e das desigualdades no Haiti (ALEXANDRE, 2018).

Esses aspectos evidenciam o que Seitenfus (2015) indica, isto é, segundo o autor o ocidente cria um sistema colonial racista que se estende até hoje por todo mundo, visando dominar as populações dos demais continentes com a ideia de supremacia branca sobre as demais raças. Assim, o ocidente não consegue aceitar e nem explicar a derrota que sofreu a França⁹, pelo contrário, esse ato haitiano é entendido como um

pecado original do Haiti, na cena mundial, é sua liberação. Os haitianos cometeram o inaceitável em 1804: um crime de lesa-majestade para um mundo inquieto. O Ocidente era, na época, colonialista, escravocrata e racista. Sustentava-se com a exploração das terras conquistadas. Assim, o modelo revolucionário haitiano assustou as Grandes Potências colonialistas e racistas. Os Estados Unidos somente reconheceram a independência do Haiti em 1862 e a França exigiu pesada compensação financeira para aceitar essa libertação. Logo, a independência é comprometida e o desenvolvimento entravado. Desde então o mundo nunca soube como tratar o Haiti e resolveu ignorá-lo. Começaram os 200 anos de solidão do Haiti no cenário internacional. (SEITENFUS, 2015, p.65).

⁹ No que se refere à interferência externa no país, desde 1986 o Haiti vive um conflito interno de baixa intensidade, referindo-se à luta pelo poder em relação aos aspectos políticos, não respeitando o jogo democrático, mas também não sinalizando uma situação de guerra civil ou risco para crimes coletivos. Apesar disso, foram enviadas ao país, entre 1993 e 2013, sete missões de intervenção militar, policial e civil custeadas pelas Nações Unidas (ONU) com o apoio de outras organizações. A sétima intervenção intitulada Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH), teve a participação de modo significativo do Brasil (SEITENFUS, 2015).

Todo esse contexto histórico do Haiti repercute, dentre outros aspectos, em processos migratórios, os quais ocorrem desde o século XIX, considerando que neste período a população haitiana passou a migrar principalmente para a República Dominicana, Cuba e Bahamas. A partir do século XX percebeu-se outro movimento, voltado para países como Estados Unidos, França e Canadá. Para o Brasil, o processo migratório do Haiti passou a ser presente desde 2004, devido ao convênio Pró-Haiti firmado entre os dois países, entretanto, após 2010, quando um terremoto devastou o Haiti, como já mencionado, o processo migratório marcado por essa rota foi intensificado (ALEXANDRE, 2018).

Em relação ao Brasil, o deslocamento territorial dos migrantes haitianos no país possui rotas bastante incertas (SOUZA, 2019), sendo que uma das rotas mais utilizadas de entrada no Brasil é pela fronteira do Acre (MAMED; LIMA, 2016). Ainda em relação aos fluxos migratórios no Brasil, conforme Baeninger e Peres (2017), apresentando os dados do STI, a entrada de haitianos durante 2010-2015 é de 85.079 pessoas, sendo que 44.361 são registrados em postos de controle de fronteiras terrestres, correspondendo a 52% da imigração haitiana no país, entre 2010 e 2015. Uso da entrada pelas fronteiras ocorre por haitianos que não conseguiram a sua documentação no Haiti, sendo que encontram dificuldades de acesso ao visto na Embaixada do Brasil, levando a população a utilização das rotas de entradas alternativas, considerando que “a solução dada pelo Estado de oferecer a “solicitação de refúgio”, mas que o trâmite posterior se dará pelo Ministério do Trabalho (CNIg) para a concessão do visto humanitário” (BAENINGER; PERES, 2017). Já a entrada utilizando aeroportos, se dá principalmente por haitianos e haitianas que conseguiram o visto emitido pela embaixada antes da viagem, sendo que já entram no Brasil documentados. De modo geral, segundo a Tabela 1, ocorre uma maior concentração das entradas em Epiaciolândia, no Acre, totalizando 88% de haitianos e haitianas que entram pelas fronteiras (39.150 migrantes).

Tabela 1 - Movimento de migrantes haitianos e haitianas no Brasil segundo áreas de fronteiras e aeroportos internacionais entre 2010 e 2015

| Áreas de entrada | Mulheres | Homens | Total | Proporção de mulheres | Participação no total (%) |
|-----------------------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------------|---------------------------|
| Total | 22.135 | 62.944 | 85.079 | 26,02 | 100,00 |
| Fronteiras | 10.148 | 34.213 | 44.361 | 22,82 | 52,14 |
| Epitaciolândia | 8.757 | 30.392 | 39.149 | 22,37 | 46,01 |
| Pacaraima | 332 | 695 | 1.027 | 32,33 | 1,21 |
| Uruguiana | 197 | 913 | 1.110 | 17,75 | 1,30 |
| Oiapoque | 365 | 611 | 976 | 37,40 | 1,15 |
| Tabatinga | 216 | 516 | 732 | 29,39 | 0,86 |
| Foz do Iguazu | 109 | 460 | 569 | 19,16 | 0,67 |
| Outras | 172 | 626 | 798 | 21,55 | 0,94 |
| Aeroportos internacionais | 11.974 | 28.676 | 40.650 | 29,46 | 47,78 |
| São Paulo – Aeroporto Guarulhos | 7.690 | 18.673 | 26.363 | 29,17 | 30,99 |
| Porto Alegre – Internacional | 1.445 | 2.696 | 4.141 | 34,89 | 4,87 |
| Rio de Janeiro – Aeroporto Galeão | 898 | 2.479 | 3.377 | 26,59 | 3,97 |
| Manaus – Aeroporto Internacional | 798 | 2.052 | 2.850 | 28,02 | 3,35 |
| Belo Horizonte – Confins | 569 | 1.356 | 1.925 | 29,56 | 2,26 |
| Brasília –Aeroporto JK | 371 | 895 | 1.266 | 29,30 | 1,49 |
| Outros | 203 | 525 | 728 | 27,88 | 0,86 |

Fonte: Baeninger e Peres (2017)

Apesar da possibilidade de outras rotas de entrada, a pesquisa apresentada por Mamed e Lima (2016) pontua que, mesmo reconhecendo os riscos da viagem, os migrantes haitianos alegam que a entrada pelo Acre acaba sendo a melhor estratégia para ingressar no Brasil, pois os migrantes dão início à solicitação de documentação e possuem menos riscos de deportação.

Sobre o funcionamento da documentação, todos que chegam à fronteira brasileira sem documentação são considerados solicitantes de refúgio, porém após análise dos pedidos eles não recebem a concessão desta condição, pois no caso da política migratória brasileira a comunidade haitiana é recebida de maneira específica. Com base na resolução nº 97/2012 do Ministério do Trabalho e Emprego, recebem a concessão de um visto especial de residência por questões humanitárias válido por cinco anos, podendo ser renovado se comprovada a condição de trabalho regular no país. Assim os haitianos recebem um documento chamado de visto de permanência provisória por motivos humanitários, sendo que apesar de garantir uma agilidade na sua documentação, também reforça a condição de provisoriedade e precariedade na sua inserção (MAMED; LIMA, 2016). Reforçamos que a partir dessas considerações, os haitianos não são recebidos como refugiados conforme a legislação brasileira, e a documentação emitida gera certa dependência com o mercado de trabalho formal para comprovação de permanência no país, podendo reforçar situações de precariedade no trabalho, além de temor de perder a documentação que possui.

Nos referindo ao perfil das pessoas que chegam pela fronteira do Acre, em

2012 a maior parte dos migrantes era composta por haitianos homens e jovens entre 20 e 35 anos, porém não havia uma regularidade no fluxo. Entretanto, após 2014, o fluxo passou a se diversificar, mudando algumas características dos migrantes haitianos, passando a receber mulheres (com filhos ou gestantes), crianças, adolescentes, pessoas mais velhas e famílias, trazendo como característica uma maior regularidade na acolhida nos acampamentos no Acre. Neste período, 5% dos migrantes haitianos dos recebidos eram crianças (MAMED; LIMA, 2016).

Após a entrada do Brasil, os haitianos são encaminhados a outras regiões do país. Assim, em 2014 os quatro estados brasileiros que mais receberam migrantes haitianos estão localizados no Sudeste e no Sul, sendo: São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, totalizando aproximadamente 80% dos registros do total de haitianos no país. Santa Catarina é o segundo estado com maior número de registros de haitianos, apresentando 21,07% (SOUZA, 2019).

Nessas regiões eles se fixam e passam a ter vinculação com o mercado de trabalho. Em relação à seleção de trabalhadores haitianos para as diversas empresas do país, observa-se que tem como característica a contratação de jovens, homens, saudáveis, sem filhos e com experiência profissional. Isso nos lembra, de algum modo, as características observadas na época da escravidão que considerava o porte físico, incluindo a observação de diversas partes do seu corpo, como mãos e pernas, considerando que eram avaliados se poderiam satisfazer as necessidades que envolviam serviços braçais e pesados. Em alguns casos, os órgãos genitais poderiam ser analisados para verificação de possíveis indícios de hérnia ou demais problemas (MAMED; LIMA, 2016). Além dessa similaridade, também é possível observar que após a contratação, muitos migrantes desse século, vivenciam condições de trabalho marcadas pela precarização e condições de subalternidade (VILLEN, 2016).

A partir dessas considerações, pontuamos que o Brasil disponibiliza de ferramentas jurídicas para o ingresso do migrante internacional no país, mas não os protege da exploração no mercado de trabalho e da falta de políticas de acolhimento nos locais de sua inserção. Assim, os migrantes ficam desassistidos em muitas situações, vivenciando o preconceito pela origem, cor e situação econômica, haja vista que a condição de pobreza não é uma característica apenas dos migrantes haitianos, antes é uma das condições mais recorrentes nos diversos fluxos migratórios observados na nossa história.

Ao considerar as discussões até aqui realizadas, entendemos ser importante

buscar conhecer e compreender quais são as políticas em vigor no país referidas a migração internacional, e procurando analisar, sobretudo, as políticas públicas que versam sobre educação e a população migrante.

1.2 Políticas públicas educacionais voltadas à migração internacional

Algumas leis internacionais permitem a legitimação de direitos fundamentais para pensarmos o processo de migração. Primeiramente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), estabelecida pela ONU em 1948, definiu a proteção universal dos direitos humanos, pela primeira vez. Posteriormente se estrutura a Carta Internacional dos Direitos Humanos, formada por três documentos centrais: a DUDH (1948, assinado pelo Brasil no mesmo ano), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966, promulgada no Brasil em 1992) e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966, promulgada no Brasil em 1992) e seu Protocolo Opcional.

Deste modo, a ONU organizou vários outros tratados internacionais voltados aos direitos humanos, expandindo os aspectos do direito internacional direcionado a proteção dos direitos humanos, incluindo: Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948, promulgada no Brasil em 1952), Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados (1951, promulgada no Brasil em 1961), Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965, promulgada no Brasil em 1969), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979, promulgada no Brasil em 2002), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989, promulgada no Brasil em 1990) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006, promulgada no Brasil em 2009), entre outras.

O processo de confirmação dos tratados internacionais no Brasil tem início por meio da assinatura do Presidente da República e posterior aprovação interna no Congresso Nacional, sendo de competência do executivo a ratificação dos tratados. Depois desse processo, o país assume a responsabilidade de seguir as definições do tratado e de implementá-las em decreto legislativo. Assim, o Direito Internacional e o Direito Interno devem caminhar para o cumprimento dos compromissos firmados (VEDOVATO; BARRETO, 2015).

A redemocratização do Brasil foi o marco do país na busca da efetivação dos direitos humanos, após longo período de ditadura. A partir da Constituição de 1988 ocorre a ampliação dos direitos e garantias dos cidadãos brasileiros. Posteriormente, realiza a ratificação de dois pactos internacionais de que buscam a garantia de direitos (O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), inserindo o Brasil no Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos, aprofundado em 2006 quando o país começa a fazer parte do Conselho de Direitos Humanos da ONU. (VEDOVATO; BARRETO, 2015).

No que se refere às políticas nacionais, a Constituição estabelecida em 1988, visa à defesa e proteção dos direitos fundamentais. Posteriormente, em 13 de julho de 1990, ocorreu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, construindo um sistema de proteção integral à infância e adolescência no Brasil. No que se refere às questões educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 definiu a nova organização da educação básica, bem como ratificou a constituição no reconhecimento de ser um direito subjetivo o acesso a todas as etapas da educação básica.

O Brasil, signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, teve o Decreto n. 65.810 de 08 de dezembro de 1969, em pleno governo militar, o qual promulgou a convenção no Brasil. Isto evidencia que a necessidade de se pensar políticas para combater a discriminação racial já está presente na legislação do país há várias décadas.

Em relação ao acesso à educação, por parte de migrantes, é um direito garantido tanto no âmbito internacional como na legislação brasileira. Internacionalmente temos alguns marcos desse processo, primeiro o Estatuto dos Refugiados de 1951 que garante os mesmos direitos em relação à educação primária dos cidadãos nacionais aos solicitantes de refúgio e refugiados, promulgada no Brasil pelo decreto Nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961.

Além disso, conforme o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado no Brasil pelo decreto Nº 591/1992, toda pessoa tem direito à educação, sendo que para assegurar o seu exercício estabelece que o acesso à educação deve estar disponível do seguinte modo em seu artigo 12:

- a) a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;
- b) a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
- c) a educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
- d) dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;
- e) será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente. (BRASIL, 1992, s/p, grifo nosso).

Vale destacar que na presente legislação (BRASIL, 1992), a educação primária se torna obrigatória e acessível a todos. A educação secundária deve ser generalizada e acessível a todos e com progressiva gratuidade, fato que foi definido com a LDB 9.394 de 1996. Interessante observar que nesse documento para o ensino superior é indicado ampliar o acesso, mas há a complementação: “com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados”; o que nos parece indicar a lógica meritocrática tão fortemente defendida na Reforma do Estado de 1995, e das reformas da Educação desse período.

O pacto também apresenta a necessidade de melhora contínua nas condições materiais para o corpo docente, trazendo questões relativas ao trabalho dos professores, mas não indica de quem será essa responsabilidade. No Brasil temos algumas legislações que estabelecem processos relacionados ao refúgio e migração internacional. A lei Nº 9.474/1997 define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 no território brasileiro, prevendo em seu Artigo 44:

“O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (BRASIL, 1997, s/p, grifo nosso).

Ainda em relação aos aspectos legais, há a lei 13.445/2017, conhecida como lei da migração, que estabelece em seu artigo 3, “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, 2017, s/p). Além disso, no mesmo artigo apresenta que o direito à educação pública aos migrantes internacionais residentes no país, sem nenhum tipo de discriminação devido sua nacionalidade (BRASIL, 2017).

Assim, conforme Busko (2017), para que o acesso à educação para os migrantes internacionais seja realmente garantido, é necessário que estados e municípios implementem as políticas, visando o acesso aos direitos fundamentais. Considerando que:

Todos os solicitantes de refúgio, imigrantes e suas crianças necessitam se beneficiar de uma educação primária gratuita. Uma vez que o exercício do direito à educação pode se tornar impossível devido à barreira linguística, o direito à educação primária gratuita aos solicitantes de refúgio deve ser coordenado com a aprendizagem da língua portuguesa. (BUSKO, 2017, p. 9).

Deste modo, a educação é vista como fundamental para o processo de integração dos refugiados e migrantes internacionais, sendo compreendida como “o meio pelo qual o homem atua na sociedade, visto que, materializada pelo trabalho, a educação e, conseqüentemente, a profissão exercida, acaba por definir a pessoa humana, qualificando-a para operar mudanças sociais” (BUSKO, 2017, p. 9).

Conforme é possível observar, em termos de legislação há poucos dispositivos legais que garantem ao migrante, dentre esses a criança migrante, os direitos em relação à sua educação, não obstante, quando cruzamos análises com a questão racial, temos outros desafios.

Reforçando que a migração haitiana é o foco de algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil, considerando aspectos como inserção social, laboral e educacional, porém as pesquisas buscam compreender principalmente a realidade dos adultos migrantes, sendo que muitas vezes, as crianças e adolescentes são encobertos nesse processo de investigação. Entretanto, o número de crianças que vivenciam a migração internacional vem aumentando, ocasionando preocupação em relação à proteção da infância, considerando que as crianças exigem um olhar especial para o seu desenvolvimento por serem menores e precisam que o seu direito à proteção e à participação sejam respeitados no país de acolhida (ALEXANDRE, 2018).

1.3 A infância migrante haitiana e a inserção nas instituições educativas

Alexandre (2018) em sua pesquisa apresenta o impacto da inserção das crianças haitianas na escola, trazendo que “as diferenças visibilizam a maneira perversa como a escola racializa as crianças haitianas e mostra todo preconceito em relação a elas” (ALEXANDRE, 2018, p. 22), sendo que o modo como são acolhidas nas escolas muitas vezes é delimitado por sua origem e sua cor, considerando que o próprio tratamento pedagógico destinado à crianças migrantes negras não é o mesmo ofertado às crianças brancas, pois os elogios e as melhores notas são destinadas de forma mais significativa aos brancos. Constatando que “o discurso dos professores, técnicas e bolsistas revelou o imaginário que eles têm das crianças negras quando afirmam que elas são limpas, educadas e inteligentes” (ALEXANDRE, 2018, p. 22-23).

Assim, as diferenças dentro das escolas no que se refere às crianças haitianas, como a língua e a sua cor, muitas vezes não são vistas a partir do viés positivo, mas reforçam ainda mais posições de subalternidade e manifestações preconceituosas em relação a essas crianças. Deste modo, “as experiências diversas e costumes culturais das crianças migrantes, que poderiam enriquecer as relações inter-raciais na escola, fazem acentuar as diferenças das crianças migrantes haitianas como fator negativo e de desigualdade” (ALEXANDRE, 2018, p. 23). Apresentando que

As diferenças anunciadas pelas crianças haitianas, por serem pretas e migrantes, explicitam o processo de racismo que a escola desenvolve e estabelece uma hierarquia entre as próprias crianças negras. Na lógica racista da escola, as crianças migrantes podem ser piores ou iguais, mas nunca melhores que as crianças brancas ou negras brasileiras. Isso mostra que a escola nunca revê a sua prática e discurso racista, pois essa hierarquia racial mostra que a escola não consegue tirar a cor das crianças migrantes (ALEXANDRE, 2018, p. 23).

E, conforme Paraquett (2018), existem muitos questionamentos sobre o processo da migração internacional, considerando que a temática deve ser discutida na sociedade, sendo que a escola tem papel fundamental nesta discussão.

Gramsci aponta que “a escola deve ser ‘capaz’ de levar os indivíduos nas mais diferentes classes sociais, sobretudo das classes subalternas, a um esclarecimento e de conhecimento de seus direitos e deveres em uma sociedade moderna” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 7). Mochcovitch (1990) considera que Gramsci não nega

a função reprodutora da escola, mas a sua teoria destaca a transformação da sociedade como um dos seus principais compromissos. Basicamente, apresenta a escola como uma instituição que produz o conformismo e adesão às formas de submissão, porém, existindo certas condições, este espaço pode levar ao esclarecimento e contribuir para elevação cultural das classes. A autora pontua que existe uma contradição neste processo de desenvolvimento cultural, porém para Gramsci é possível superar o conformismo quando as classes subalternas tomam posse dos códigos da classe dominante, transmitidos pela escola de forma contundente, aprendendo a manipular estes códigos contra a ordem dominante. Sendo preciso “saber se apoderar desses instrumentos impostos de cima para baixo e transformá-los em armas de luta” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 8).

Seguindo essa linha de análise, Gomes (2007) afirma que o tempo e o espaço da escola não são neutros, considerando que necessita vivenciar um processo de desnaturalização, apresentando que “a escola enquanto instituição social se realiza, ao mesmo tempo, como um espaço físico específico e também sociocultural” (GOMES, 2007, p. 39). Conforme Francisco Júnior (2008, p. 403)

Devido a tamanha disparidade de exigências, a escola aceita, assume e consolida as desigualdades existentes na sociedade, sejam elas de ordem social, cultural ou étnico-racial. Assumindo-se a ideia de que a escola é igual para todos, implicitamente se assume também que cada indivíduo chega onde sua capacidade e esforço pessoal lhe permitem, sendo ignorados os pontos cruciais de desigualdades impostos pela sociedade.

Não obstante, o que é possível verificar é que, no que se refere a essas análises e indicações, muitas propostas que reforçam a individualização estão presente na construção dos processos educativos, muitas vezes perpetuada pela lógica da meritocracia, deixando de lado as condições objetivas vivenciadas por cada grupo social. Apesar de compreendermos que realmente a escola não seja igual para todos, reforçamos a sua potencialidade de ser um espaço de diálogo e da construção crítica dos sujeitos, mas para subsidiar essas relações, é necessário repensarmos as políticas e práticas existentes. Deste modo, “diante de tal panorama contraditório, no qual as demandas da escola parecem inatingíveis na sua completude, é que deve permear também a educação antirracista, uma vez que não problematizar o racismo na escola é reproduzir a sociedade discriminatória” (FRANCISCO JUNIOR, 2008, p. 404).

Em um estudo realizado por Cavalleiro (2005) em três escolas públicas de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, aponta que o trabalho realizado nas instituições escolares é construído pela lógica de estrutura racial da sociedade, considerando os seguintes aspectos do processo de escolarização, envolvendo os professores, diretores e operacionais:

- A existência de racismo é negada.
- Não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros.
- Não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as pessoas brancas.
- Não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2005, p. 98).

Assim, esse silêncio ao analisar as relações sociais, inviabiliza a compreensão das consequências do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar. Trazendo como consequência, a busca solitária da superação dos constrangimentos e discriminação por parte das crianças oprimidas (CAVALLEIRO, 2005).

Cavalleiro (2005), ainda apresenta que as relações raciais muitas vezes estão baseadas no mito da democracia racial, na qual apresenta que a sociedade brasileira não exerce práticas racistas e que as pessoas, tanto negras quanto brancas, têm acesso às mesmas oportunidades. Essa lógica é perpetua em todas as etapas e níveis educacionais, o que nos instiga a pensar essas construções na educação escolar, de modo especial, na educação das crianças. Isto porque, como bem pontua Gomes (2019, p. 1040),

A infância não é neutra e nem está blindada dos preconceitos e das discriminações. Antes, eles são aprendidos e socializados em sociedade, na família, na mídia, nos relacionamentos, na vivência da desigualdade e, também, nas instituições educacionais. Da mesma forma, o antirracismo segue o mesmo processo. É preciso fazer avançar práticas de resistência e de superação.

Deste modo, a escola pode favorecer a discussão e problematização sobre as questões raciais, superando mitos e consolidando ferramentas para uma prática educativa antirracista (FRANCISCO JUNIOR, 2008). Considerando que,

tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua auto-estima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único

conhecimento científico válido. (SANTOS, 2001, p. 106).

Ao considerar essas discussões, aparece a necessidade de se superar a opressão vivenciada, compreendendo que, para Francisco Junior (2008), o primeiro passo é justamente trabalhar as diferenças, valorizando a diversidade existente no que se refere aos diferentes povos, nações e grupos sociais, reforçando a consolidação de direitos iguais aos bens e serviços disponibilizados na sociedade. Reforçando a necessidade de refletir sobre os aspectos educacionais, sendo o combate ao racismo um dos pilares deste processo. O autor apresenta as seguintes reflexões para se buscar uma educação antirracista:

- Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira;
- Buscar permanentemente a reflexão sobre o racismo na escola e na sociedade;
- Não conceber qualquer manifestação de preconceito ou discriminação e cuidar para que as relações interpessoais sejam respeitadas;
- Considerar a diversidade presente no ambiente escolar e utilizá-la como forma integradora, encorajando a participação de todos;
- Fazer uma leitura crítica da História Brasileira, mediante a qual seja possível mostrar a contribuição de diferentes grupos na construção de nosso país;
- Buscar materiais que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial, bem como aspectos da África que auxiliem a construção de um currículo menos etnocêntrico;
- Pensar meios e formas em que a educação contribua para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira;
- Elaborar ações que propiciem o fortalecimento da identidade e auto-estima de educandos pertencentes a grupos discriminados. (FRANCISCO JUNIOR, 2008, p. 405).

E para conseguirmos pensar em práticas de resistências e de superação, entendemos ser fundamental pensar em como se dão as políticas de formação dos professores no que se refere a migração internacional, considerando a diversidade na sua dimensão afirmativa, como compondo a cultura humana sem hierarquizar e sem desqualificar as diferenças. Em outras palavras,

Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. Os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias

(LIBÂNEO, 2005, p. 16).

Conforme Gatti (2013), no momento atual se exige um novo paradigma na educação, buscando a construção de uma escola justa. Sendo que esta escola se baseia nos aspectos da justiça social, visando trabalhar com a heterogeneidade, respeitando as diferenças e levando aprendizagens significativas. Buscar a construção dessa escola justa passa pelo processo de existência de professores que assumam esse compromisso, exercendo uma prática educativa contextualizada e atenta às especificidades histórico-culturais de cada espaço. Esse desafio de buscar um novo paradigma para a educação tem origem nos desconfortos expostos por diferentes grupos sociais, reivindicando equidade, reconhecimento social e dignidade humana, considerando que essas mudanças sociais passam também pela educação (GATTI, 2013).

Entretanto, pensar esse outro paradigma, em especial, nas escolas implica também repensar a própria crítica sociológica sensível às demandas do movimento negro; isto porque, de acordo com Cardoso (2018), os intelectuais de referências que denunciaram a desigualdade racial e toda a violência desse processo, acabaram por

legitimar o não-lugar ocupado pelo branco nas discussões sobre racismo no Brasil, considerando que não trataram deste ao analisarem as relações raciais. Refletem apenas sobre uma ponta da desigualdade racial quando constatarem as péssimas condições sociais do negro, mas silenciam sobre os privilégios que o branco tem. (CARDOSO, 2018, p. 34).

Assim, ainda de acordo com a autora esse silenciamento acaba por sustentar a perversidade do racismo, e dificulta ações antirracista, pois pensar em uma educação antirracista implica pensar e problematizar as vantagens sociais guiadas pela racialidade, não apenas considerando somente os negros, mas também identificar onde estão os brancos nesse processo de desigualdade. (CARDOSO, 2018). Tarefa nada fácil, e que implicará também em outros modos de pensar a formação de professores/as, bem como as desigualdades presentes na educação escolar.

1.4 A desigualdade na educação e as crianças migrantes haitianas

No que se refere às realidades brasileiras, torna-se necessário refletir sobre os aspectos da desigualdade presente em nosso cotidiano, sendo que

o Brasil, nas últimas décadas, confirma, infelizmente, uma tendência de enorme desigualdade na distribuição de renda e elevados níveis de pobreza. Um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social que exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania (BARROS; HENRIQUE; MENDONÇA, 2000, p. 123).

Gomes, Toni e Brito (2020) apresentam que a desigualdade social não é uma manifestação nova em nossa sociedade, considerando que, principalmente dentro de um sistema capitalista, a sociedade passa a se organizar através de processos cumulativos. A partir disso, os suportes para relações equitativas e de acesso aos bens não são baseados na construção de uma sociedade solidária e justa, sendo que a lógica do capital voltasse ao tratamento focado em mercadorias, sejam coisas ou pessoas, estabelecendo relações desiguais.

No país, as desigualdades sociais são determinadas também pela discriminação étnica e racial, isto é, as condições de vida das populações negras muitas vezes são caracterizadas pela pobreza e pela exclusão social. Nesse contexto, as violações de direitos são uma constante, sendo que a repercussão dessas violações tem impacto sobretudo na vida das crianças e jovens.

E, ao considerar essas questões outras surgem, de modo especial, sobre como ficam as crianças nesses processos migratórios? Em 2016, em seu Relatório sobre a situação mundial da infância, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), alertou para o fato de que 69 milhões de crianças morrerão por causas evitáveis até 2030.

Sendo que o grupo de migrantes haitianos é composto por negros, vale ressaltar também os dados relativos às questões raciais da infância. Conforme o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a partir dos 15 anos jovens negros têm mais chance de serem assassinados que jovens brancos, sendo que a taxa de mortalidade entre a juventude preta chega a 86,34 para cada 100 mil pessoas. A relação entre os brancos caiu para 31,89 (BRASIL, 2017).

De acordo com boletim n. 61, “Infância negra, racismo estrutural e novos cenários na América Latina¹⁰” (MPPR, 2013), dentre as múltiplas privações que

¹⁰ Esse boletim é uma publicação do movimento Equidade para a Infância América Latina, o qual faz parte do sítio eletrônico global Equityforchildren.org. Constitui uma iniciativa conjunta para a América Latina do Programa de Pós-Graduação em Assuntos Internacionais (GPIA)

caracterizam a vida das crianças negras, é possível citar o fato de que quatro em cada 10 crianças não têm garantido o acesso à água potável em vários países da América Latina; oito em cada 10 crianças negras possui algum tipo de privação no acesso aos equipamentos necessários para a implementação do direito à informação. No campo educativo, embora seja possível observar algumas modificações nas últimas décadas, os negros/as ainda dividem com os indígenas os mais baixos índices de escolarização e graduação, o menor rendimento e as ofertas educativas mais precárias.

Quando ocorre a inserção em um espaço escolar, nos deparamos com indivíduos que possuem diferenças individuais, marcadas pelas próprias subjetividades construídas em um meio histórico-cultural. Entretanto, reforçamos que para Klein e Silva (2012), a diferença seria a forma como as pessoas expressam sua existência de modo próprio, no entanto, dependendo de sua origem e dos conceitos que a sociedade possui em relação à normalidade, essas diferenças podem ser compreendidas de maneiras distintas. Assim, segundo as autoras, o que é normal ou anormal é construído pelas pessoas em determinado momento histórico e em certo meio social, sendo que essas considerações de normalidade são estabelecidas através de relações de poder e promovem o estabelecimento de padrões, a partir disso, as pessoas que não se encaixam nos padrões estabelecidos passam a ser vistas como “anormal”, vivenciando as marcas do estigma e ações de exclusão.

Nesse sentido, ainda segundo Klein e Silva (2012), a diferença seria a forma como as pessoas expressam sua existência de modos particulares, porém, o modo como as pessoas tratam esses aspectos distintos dependem da natureza dessas diferenças e dos conceitos que a sociedade possui em relação à normalidade. Assim, o que é normal ou anormal é construído pelas pessoas em determinado momento histórico e em certo meio social, sendo que essas considerações de normalidade são estabelecidas através de relações de poder e promovem a consolidação de padrões. Não obstante, conforme as autoras, existem diferenças que devem ser combatidas, que são justamente aquelas construídas a partir das relações de desigualdade.

Ainda, segundo Klein e Silva (2012), no processo educacional existem elementos comuns, necessários a todos, e elementos específicos, nos quais são necessários apenas para alguns, conforme a sua atividade principal. Em uma sociedade desigual, marcada pela divisão de classes, as especificidades e distinções

de um processo educativo podem ser empecilhos para um desenvolvimento pleno de cada sujeito, justamente porque os diferentes interesses individuais estão subjugados ao interesse das classes dominantes, sendo que muitas vezes estão em conflito (KLEIN; SILVA, 2012).

Sawaia (2001, p. 8) aponta que “a sociedade exclui para incluir esta transmutação é condição de ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Assim, para a autora, no lugar apenas de exclusão, existe uma dialética exclusão/inclusão. Considerando a partir desse processo dialético que a exclusão passa a ser entendida “como um descompromisso político com sofrimento do outro” (2001, p. 8). Torna-se necessário compreender o processo da exclusão e da desigualdade por meio da sua complexidade e de suas características multifacetadas, reforçando que muitas vezes acaba se analisando apenas por um viés do processo. Assim,

A ambiguidade inerente ao conceito de exclusão abre a possibilidade de suplantarem os vícios do monolitismo analítico, que orientam as análises da desigualdade social. Grande parte dessas enfocam apenas uma de suas características em detrimento das demais, como as análises centradas no econômico, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza, e as centradas no social, que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o escopo analítico fundamental da exclusão, que é o da injustiça social (SAWAIA, 2001, p. 7).

Desse modo, surgem reflexões em relação a necessidade de entender os aspectos do sofrimento ético-político presente no processo de inclusão e exclusão, construído a partir da vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época da história, considerando a dor que surge a partir das situações de serem percebidas como subalternos. Sendo que a “vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto” (SAWAIA, 2001, p. 104).

No processo de construção das desigualdades sociais no Brasil, com a visibilidade e força de diferentes movimentos sociais, consideramos não só a desigualdade econômica, mas também a desigualdade racial como aspecto imprescindível nas discussões de desigualdade social e educacional. Munanga (2004) pontua que o conceito de raça que utilizamos hoje não se baseia em um aspecto biológico, sendo que este conceito é marcado por questões ideológicas, trazendo

aspectos da relação de poder e dominação vivenciado em uma sociedade, assim:

Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivas de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2004, s/p).

Em relação a utilização do termo, o autor apresenta que alguns biólogos sugeriram que o conceito de raça fosse retirado de dicionários e textos, porém o conceito continua a ser utilizado no meio popular e até em trabalhos produzidos nas ciências sociais, mesmo os pesquisadores das ciências sociais, indicando a inexistência científica de raças por definição puramente biológicas, considerando que “eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão” (MUNANGA, 2004, s/p).

Outro conceito importante para a discussão racial é o de etnia, a qual segundo Munanga (2004, s/p) “é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”.

Assim, pensar as desigualdades raciais é essencial para compreender o processo da migração haitiana no Brasil, considerando os aspectos das marcas de um racismo estrutural na organização da sociedade. Rosemberg (2014) apresenta a importância de refletir sobre os impactos das políticas para a reprodução e manutenção das desigualdades raciais, acentuando desigualdades sociais, econômicas e educacionais, sendo que apesar de aparentemente não terem recorte racial, podem ser compreendidas como políticas racistas, afetando principalmente os negros.

Deste modo, os migrantes haitianos integram um grupo de migrantes totalmente negro e são marcados por seus aspectos étnico-raciais quando chegam ao Brasil. Sendo que, conforme Alexandre (2018), percebe-se que no processo de inserção das crianças migrantes, a sua cor vem antes que a sua nacionalidade, reafirmando que são negras e de outro país. Assim, reforça-se a construção da

branquitude em nosso sistema social, sendo que tudo aquilo que é visto como diferente desta cultura branca e eurocêntrica, é visto como perigoso ou de menor valor. Em seu estudo, Alexandre (2018, p. 24) observou que:

Entre as crianças de 5 e 6 anos, as diferenças das crianças haitianas foi tratada de modo perverso, houve xingamentos e rejeições explícitas. Nas crianças de 7 a 12 anos, as atitudes raciais foram demonstradas de forma mais intensa e variava conforme a idade e o gênero, as meninas evitavam ficar perto dos meninos haitianos e também dos meninos negros brasileiros (ALEXANDRE, 2018, p. 24).

Conforme Schucman (2010) estudos nacionais e internacionais apontam que desigualdades sociais no Brasil são mantidas a partir do racismo e da discriminação racial, considerando que “a marca dessa diferença e desigualdade perpassa toda a socialização desses indivíduos: a casa, a escola, a rua e todos os espaços públicos são marcados pela preterição do branco em relação ao negro” (SCHUCMAN, 2010, p. 48). No que se refere à identidade singular e coletiva, ela se constrói em contraposição a outra, sendo que “a identidade é sempre algo que define fronteiras entre quem somos nós e quem são os outros; portanto, só existe em relação a uma alteridade” (SCHUCMAN, 2014, p. 89). Em uma pesquisa apresentada por Schucman (2014), na qual realizou entrevistas com brancos paulistanos de diferentes classes sociais, gênero e gerações, como alguns dos resultados, se analisa que para os entrevistados “ser branco” poderia determinar características do indivíduo, como moral, intelecto e estética. A pesquisadora também identificou nas falas, significações negativas em relação à alteridade, ou seja, essa contraposição entre as pessoas é vista de forma que não valoriza o que compreende como distinto de si.

Assim, para compreender a infância migrante haitiana no processo educacional, entendemos que seja necessário questionarmos como as desigualdades são compreendidas nas instituições e como impactam o processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor uma das chaves para compreensão dessa realidade, bem como também, sujeito com atuação privilegiada para tensionar as certezas históricas. Para tanto, é importante discutirmos também a formação desse profissional.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA PENSAR A DIVERSIDADE

2.1 A política de formação de professores: contextos histórico-culturais e a conjuntura atual

Ao considerar a inserção das crianças haitianas na educação pública brasileira, torna-se necessário entender como ocorre o processo de acolhimento, fato que nos indica a importância de compreender as concepções dos profissionais que atuam nesses espaços, passando substancialmente pela compreensão do processo de formação dos professores no país, não apenas compreendendo o momento atual que estamos vivendo, mas todas as relações histórico-culturais que permeiam essa realidade.

O cenário de abertura política no Brasil, oportunizou a volta e o fortalecimento dos movimentos pela democratização da sociedade, a luta dos educadores desde o final dos anos 1970 e início da década de 1980, permitiu avanços em relação às discussões sobre a educação e o modo de compreender a escola e o trabalho pedagógico, pois colocou em “evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza” (FREITAS, 2002, p. 138).

A década de 1980 também é marca a ruptura com o pensamento tecnicista, predominante nas décadas de 1960 e 1970, e pela defesa de formação de professor/a compreendendo o caráter sócio-histórico de sua formação, a constituição de um profissional de modo amplo com domínio e compreensão de sua realidade e o desenvolvimento de consciência crítica para que possa transformar as condições impostas a ele na escola ou na sociedade. Assim, marca-se uma concepção emancipatória de educação, buscando justamente superar as dicotomias para construção de novos projetos coletivos. Sendo que “construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Assim, o movimento durante esta década buscava vincular a formação do educador e as grandes questões sociais e as lutas pela construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Dessa forma,

Entendia-se – e entende-se – a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria. Pensar a escola e sua forma de organização supõe, em contrapartida e ao mesmo tempo, colocar-se questões que ultrapassam (e podem até negar) a concepção reducionista de educação como formação para a cidadania, elevando nosso pensamento para as interrogações dos fins da educação, os quais, ao final, desvelam projetos históricos diferenciados e antagônicos: Que futuro queremos para o nosso povo? E como este futuro se constrói a partir do presente? (FREITAS, 2002, p. 139-140).

Pensar a educação deste modo, buscando superar questões reducionistas e focada em questões simplesmente técnicas sobre a profissão docente, implica construir um projeto voltado para compreensão da realidade e as condições impostas por este meio, questionando justamente quais os projetos históricos de educação estão em jogo. Assim, conforme Freitas (2002) mesmo o movimento da formação de professores já superando debates meramente técnicos, essa concepção vem retornando com força nas políticas atuais.

Dessa forma, nos anos 1990, década marcada pela reestruturação produtiva, reforma do Estado brasileiro e da educação, diferente da década anterior, a escola passou a ser marcada pela centralidade no conteúdo, trazendo à tona as habilidades e competências escolares, retrocedendo em diversos aspectos sobre a compreensão da função da escola, formação de professor/a entre outros aspectos. Assim, a formação dos professores neste período passou a focar de forma excessiva apenas no que acontece em sala de aula, deixando de lado a escola como um todo, e ocorre o abandono da categoria trabalho docente, substituindo-a por prática ou prática reflexiva dentro das análises teóricas sobre o processo de trabalho.

A ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2002, p. 141).

Ainda conforme Freitas (2002), os anos de 1990 foram denominados como “década da Educação”, marcada pela intensificação das políticas neoliberais em

resposta à crise do capitalismo desde 1970. Assim a escola passa a ter um papel central diante deste cenário e começam a ser impostas reformas educativas, principalmente após 1995, com o início do governo de Fernando Henrique Cardoso. Como resultado desse processo houve intensa construção de documentos, quer sejam de ordem orientadoras ou mandatárias, para regular a ação e formação do professor/a. Nesse sentido, podemos destacar as seguintes ações:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 142).

A qualidade na educação começa a ser defendida por diversos setores governamentais e empresariais na implementação de diversas políticas educacionais neoliberais, sendo peça fundamental para aprofundamento do capitalismo (FREITAS, 2002).

Deste modo, para Albino e Silva (2019), na década de 1990 ocorre a expansão das reformas educacionais, sendo que a concepção tecnicista retorna com nova roupagem a partir delas, trazendo a formação por competências como fundamento dos documentos curriculares no âmbito educacional, como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (2000), além dos sistemas de avaliações nacionais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Provinha Brasil.

Assim, os referenciais e as bases da política de formação de professores também passam a estar vinculados justamente às Reformas educativas educação básica, temos este movimento intensificado desde a própria formação inicial dos professores (FREITAS, 2002). Recomendação apresentada pelo Banco Mundial em 1995, apresenta que ensino superior deve estar ligado à experiência, sendo que tal manifestação é cumprida no Brasil considerando a política de expansão dos institutos

superiores (ISEs), com formação técnico instrumental voltada para solução de problemas na prática cotidiana (FREITAS, 2002).

A identificação desses novos espaços de formação, não foram neutras e nem tão pouco orientadas pela lógica que procuramos discutir anteriormente, isto é, como estratégia de democratização da educação, como ampliação das formações, antes fazem parte da estratégia da segunda etapa da reforma educacional, justamente a reforma do campo da formação dos professores ocorrida a partir do decreto nº 3.276/99 e trazendo os seguintes objetivos centrais:

1) dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores de educação aprovada pelo CNE em setembro de 1999 (Parecer CNE/CES nº 115/99) e, como consequência, 2) retirar das faculdades de educação, e em seu interior, do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Conforme Hypolito (2019), desde 2001 vem se organizando um movimento global para fortalecimento das reformas educacionais, buscando a “eficácia dos sistemas educacionais” (HYPOLITO, 2019, p. 189), denominado GERM - *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação). O movimento apresenta três princípios centrais no processo de formação das políticas: padronização, descentralização e prestação de contas.

O GERM está alinhado às políticas neoliberais, sendo que ambos trazem o gerencialismo como modelo de articulação das políticas, buscando estabelecer no sistema educacional uma lógica de mercado.

Este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (HYPOLITO, 2019, p. 194).

Hypolito (2019) reforça a presença de uma agenda global que vai se estabelecendo localmente, estruturadas a partir de grupos hegemônicos. Estes grupos hegemônicos nem sempre apresentam uma coesão, sendo que variam de momentos de predomínio de ideais liberais, para ultraliberais, neoconservadores ou autoritários, apesar disso, tem avançado no estabelecendo de suas agendas, incorporando diversas maneiras de satisfazer os ditames do mercado e dos interesses

conservadores.

Hoje a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo. Não obstante, o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente. Assim, os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos e atingem o cotidiano escolar. As políticas de avaliação reforçam todo este apelo conservador em relação à escola, contudo as ações docentes de resistência estão presentes na reinterpretação e na tradução das políticas [...] Uma dessas ações passa pela formação docente (HYPOLITO, 2019, p. 196).

Em 2002 é publicada a resolução CNE/CP nº 1/2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Felipe (2020) apresenta que o documento reforça o projeto de desprofissionalização da profissão docente. Assim, as Diretrizes apontam três grandes pilares direcionadas a desprofissionalização:

- 1) legitimação dos institutos superiores de educação como locus preferencial da formação, em detrimento das universidades;
- 2) simetria invertida, ou seja, coerência entre a formação e a atuação profissional esperada, o que remete à superficialização da formação e
- 3) competências como “fio condutor” do currículo e da avaliação, pelas quais se busca alinhar os conhecimentos e as práticas profissionais dos professores a padrões externamente estabelecidos. (FELIPE, 2020, s/p).

As Diretrizes propostas em 2002 não acarretam grandes impactos nos processos formativos, devido principalmente à conjuntura política da época com mudanças de governo e a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva. No que se refere à esfera acadêmica, as diretrizes também não tomaram força devido à grande aceitação dos princípios defendidos pela Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), sendo que os princípios da associação serviram como base para a organização nas diretrizes dos cursos de licenciatura entre 2001 e 2006, além da reformulação dos currículos destes cursos (FELIPE, 2020).

Em 2015, o Ministério da Educação do governo de Dilma Rousseff encaminhou uma proposta de diretrizes para formação de professores, sendo que a mesma foi discutida em audiências regionais e nacionais por todo país. A partir disso, uma nova diretriz foi aprovada por meio da resolução CNE/CP nº 2/2015, buscava “uma formação ampla e cidadã, comprometida com a defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como bem comum” (FELIPE, 2020, s/p). O

documento nº 2/2015 trazia alguns compromissos:

Base comum nacional como conjunto de princípios e não como prescrição curricular e pedagógica; concepção de docência como ação educativa que pressupõe o ensino e as demais funções necessárias a sua plena realização; sólida formação científica e cultural; sólida formação no domínio de conteúdos e metodologias, linguagens e tecnologias; articulação entre formação inicial e continuada, articulação entre formação e valorização profissional e entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial à articulação entre teorias e práticas e ao aprimoramento profissional. (FELIPE, 2020, s/p).

A resolução 02/2015, o artigo quinto trazia as concepções que pautavam as novas diretrizes para formação dos professores. Apresentando as seguintes considerações:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e

estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições (BRASIL, 2015, s/p. grifos nossos).

Assim, a resolução apresentava a formação de profissionais do magistério assegurando uma concepção de educação voltada ao processo emancipatório e permanente, reconhecendo a especificidade do trabalho docente, conduzindo a uma práxis como expressão da articulação entre a teoria e a prática e a preocupação de considerar a realidade dos/as alunos/as na construção dos processos educativos.

No artigo 5º, inciso VIII, apresenta que a formação terá como determinação a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outros. A partir desse artigo, a diretriz permitia uma ampliação da discussão em relação à diversidade, possibilitando subsidiar discussões sobre temáticas ligadas às realidades sociais.

Não obstante, com entrada do ministro Cid Gomes, em 2015, foi efetivada uma agenda da educação voltada para a definição de uma base nacional comum curricular, utilizando-se dos argumentos de cumprir o PNE e outras legislações, apesar da oposição de diversas associações científicas da área que eram contrárias a padronização de um currículo nacional, como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC). A construção da base nacional comum curricular continuou como prioridade das gestões posteriores do MEC, contando com a participação de comissões compostas por profissionais e especialistas no processo de formulação das ações (AGUIAR; DOURADO, 2019).

Porém, após a interrupção do Governo da Presidenta Dilma Rousseff pelo impeachment em 2016, o processo de organização das propostas passaram a ter

novos caminhos. A partir do governo do presidente Michel Temer, as políticas que vinham sendo construídas foram interrompidas e passaram a ter uma nova estruturação técnico-ideológica, gerando um desmonte do projeto de formação construído em 2015, como o processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob o comando do novo titular do ministério, José Mendonça Filho. Assim, a BNCC passa a ser direcionada a partir de uma ruptura na educação básica e define um Comitê Gestor que apresenta a 3ª versão da BNCC, da educação infantil e ensino médio, demarcando essa divisão (AGUIAR; DOURADO, 2019). Mas, é importante destacar que,

Bem anterior ao Golpe uma nova governança educacional formada por fundações, institutos e outros desenhos de organizações sociais, como o Todos pela Educação, já tinha se instalado no País, assumindo o papel de articulação da agenda internacional para a educação defendida pela Unesco, OCDE e Banco Mundial, em especial no que se refere à padronização de currículo e a consequente redução da autonomia das instituições de ensino para decidir sobre seu projeto curricular e pedagógico, processo que se intensificou no governo Temer na medida em que membros dessas organizações, com trânsito na esfera pública e privada, passaram a ocupar o Conselho Nacional de Educação. (FELIPE, 2020, s/p).

Dessa forma, os documentos que norteiam a educação brasileira foram reconstruídos, reforçando que nem sempre essas mudanças representaram um avanço. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica foi aprovada. Já em 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram instituídas. E em 2019, a BNC-Formação foi instituída pela Resolução 02/2019 do CNE (Conselho Nacional de Educação), transformada em Diretrizes para a formação de professores no país.

Essa modificação de perspectiva na elaboração e concepção da BNCC resultaram em um documento final da BNCC em consonância com os interesses das agendas neoliberais e conservadoras, buscando justamente “aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras” (HYPOLITO, 2019, p. 196).

Campos, Durli e Campos (2019) reforçam que a privatização da educação básica vem crescendo devido, principalmente, aos avanços dessa agenda frente às políticas educacionais. Aumentando ainda mais a presença de empresas frente a estas reformas educacionais, considerando que vem se estabelecendo um excelente mercado de negócios. Sendo que os empresários vêm atuando frente às políticas

educacionais organizadas em grandes redes como o Movimento pela Base, Movimento Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Nesse sentido, o próprio documento BNCC-Formação de 2019, abre possibilidades diversas para a ação de organizações sociais e fundações e institutos empresariais, o que retiraria o caráter de educação pública.

Deste modo, o pano de fundo político-social da construção dos documentos alinhados a BNCC, também são marcados por múltiplas contradições, evidenciando ainda mais a responsabilidade do professor em relação ao futuro, ao mesmo tempo que vem se precarizando ainda mais o trabalho docente, questionando até o pagamento de um piso salarial, aumento de movimentos anti-intelectuais e anti-democráticos (VICENZI e PICOLI, 2020).

E afinal, o que a BNCC representa nesse cenário? Conforme Albino e Silva (2019), a BNCC é compreendida como uma política de currículo que está baseada em experiências internacionais, trazendo marcas ideológicas, tensões e diferenças que foram negadas em seu processo de construção, sendo que a Base passa a ser a referência nacional obrigatória para a elaboração dos currículos municipais.

Além disso, a BNCC salienta um modelo de ensino pautado nas competências, sendo que este modelo não é algo novo. Na América Latina, este modelo ganhou evidência no processo de reformas educacionais, integrando as reformas estruturais de Estado e de organização econômica a partir de 1990, como metas destinadas a: resolver a inflação e fomentar o crescimento econômico por meio de cortes de gastos públicos, flexibilização do trabalho, reforma de previdência social e privatizações (ALBINO; SILVA, 2019). Considerando que “a formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140).

Uma educação fundamentada em competências e habilidades, está “preocupada com a qualificação para o mundo competitivo e com um tipo de socialização limitada à adaptação” (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 98). Assim, o trabalho e a formação docente passam por um período de intensificação de demandas:

Pressionados por gestores e pela opinião pública, os professores podem direcionar seus esforços não para ajudar seus alunos a viver de forma adulta e responsável, mas em melhorar os indicadores. Como não é possível mensurar uma atitude ética, mas é possível um dado, o perigo é que a escola deixe de se preocupar com ética e se

converta em uma fornecedora de informações mensuráveis, perdendo, assim, sua função educativa (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 98).

Com isso, uma educação que se volta para bons resultados em avaliações de larga escala, pensando apenas em satisfazer os indicadores, poderá perder sua função educativa, focando seus esforços apenas em competência e esquecendo do processo de humanização dos sujeitos. Sendo que

Ao tratar a democracia, os direitos humanos, a pluralidade, o racismo, o combate à violência etc. como objetos do conhecimento (como conteúdos) e não como problemas com potencial histórico-educacionais e éticos sérios a serem enfrentados por professores e estudantes, a narrativa histórica sustentada pela BNCC, higienizada de polêmicas, induz à naturalização das relações mercadológicas de competição e as competências incidem em competências para melhor se adaptar ao mundo que nega a alteridade e que se pretende universal e naturalizado (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 98).

Conforme Vicenzi e Picoli (2020), o argumento apresentado para definição da BNCC de promover acesso igual à educação para todas as crianças e adolescentes, equiparando os conteúdos dos sujeitos pobres e ricos, na verdade se expressa como um engodo, pois não discute e até omite as temáticas direcionadas a desigualdade social e a de estruturação da sociedade em classes. Deste modo, “às crianças e aos jovens pobres resta como alternativa adquirir competências para circular em um mundo competitivo que inclui uns excluindo outros, já que a liberdade para criar um mundo novo não é oportunizada” (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 98).

Ainda em relação às indicações para formação de professor/a, Albino e Silva (2019), pontuam que a BNCC pouco abarcou a escuta das realidades dos professores e as experiências já desenvolvidas nas instituições educativas no país. Considerando que “os conhecimentos, habilidades e competências a serem ensinados para os alunos brasileiros foram estabelecidos sem a participação efetiva dos maiores interessados” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142).

Em síntese, como afirma Felipe (2020, s/p) “esses processos não se realizam num vazio político e axiológico, cabe-nos interrogar a que interesses servem, suas continuidades, atualizações e embates, o que requer compreendê-los em seu movimento histórico”. Conforme Aguiar e Dourado (2019), diante dos avanços das reformas educacionais, a formação dos professores ganha destaque, justamente por ser uma ferramenta fundamental para objetificar as reformas da educação básica que

vem sendo pretendida pela BNCC, atendendo principalmente às demandas do mercado.

Nesta direção, a formação inicial e continuada passam a ficar alinhadas à perspectiva da base, sendo que tal definição é estabelecida nos artigos 5º, § 1º, e no artigo 17, da Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

Art. 5º, §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, p. 5, grifos nossos).

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 11).

A partir disso, a lógica apresentada pela BNCC passa a ser implementada também nos processos de formação de professores, considerando que

O alinhamento implica que o credenciamento de cursos, a concessão de bolsas, a aprovação de livros didáticos etc. só ocorrerá pela submissão aos valores estabelecidos pela BNCC. Ao reconhecer a importância dos professores para o sucesso dos estudantes, o faz compreendendo o professor como mera peça do processo, uma vez que estabelece que uma das condições para a melhoria dos indicadores é que os professores atuem em conformidade com o que está normatizado pela BNCC (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 99).

A partir da versão preliminar da BNC-Formação, várias associações científicas expressaram sua posição contrária à proposta apresentada. Assim, foi construído um Manifesto da Anfope e Forumdir (2018), pontuando que na versão preliminar

[...] expressam a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão “praticista” da docência, que tende a padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo (ANFOPE; FORUMDIR, 2018, s/p).

O Manifesto criticou a visão “tarefeira, reduzida e alienada da docência presente no documento” (ANFOPE; FORUMDIR, 2018, s/p). Apontam que dentre os princípios da base, dois deles estão desconsiderados na proposta de formação de professores, sendo que essa ausência compromete a qualidade do processo:

(1) a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensejamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional (ANFOPE; FORUMDIR, 2018, s/p).

Em 2018, no fim do governo Temer, é encaminhada uma proposta de base para a formação de professores da Educação Básica transformada pelo Conselho Nacional de Educação em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta proposta não teve discussão intensificada na sociedade brasileira e teve o parecer CNE/CP nº 22/2019 aprovado em dezembro de 2019 (FELIPE, 2020).

Assim, o parecer nº 22/2019 deu origem à resolução nº 02/2019¹¹, definindo que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação

Desta forma, as competências passam a orientar também o processo de

¹¹ Para uma discussão sobre essa nova proposta indicamos a entrevista realizada junto a professora Doutora Helena de Freitas:
<https://avaliacaoeducacional.com/2019/10/08/entrevista-com-helena-freitas-sobre-bn-da-formacao/>

formação de professores a partir da nova resolução. Assim passam a ser definidas competências gerais, sendo que a partir delas são construídas competências específicas destinadas a três dimensões diferentes deste processo de formação, além de possuir dentro de cada uma das dimensões, habilidades correspondentes.

Essas dimensões que dividem o processo de formação são apresentadas no artigo 4º da Resolução nº 02 de 2019:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2019, p. 2).

Considerando as divisões apresentadas e os tópicos levantados dentro da resolução, compreende-se um processo focado justamente na prática não articulada com a teoria e reduzindo a didática apenas às práticas de ensino (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 101).

Além disso, trazendo o foco da formação destinada apenas ao ambiente escolar, procura embasar-se em uma neutralidade estabelecendo uma higienização de questões que permeiam a atuação docente. Essa intenção fica clara devido ao foco unilateral na incorporação de habilidades e competências, trazendo um processo linear em que a aquisição de uma habilidade conduziria a um desenvolvimento de competências específicas e, posteriormente, acarretaria no estabelecimento de competências gerais, considerando como um processo simplesmente de escalonamento (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 101).

Deste modo, a BNC-Formação reafirma um projeto de educação que:

1) prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; 2) reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e 3) subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola. (FELIPE, 2020, s/p).

Deste modo a resolução nº 02/2019, reforça os avanços dos ideais neoliberais na educação, ocasionando a construção de um olhar unificado para os processos educativos e nega-se ainda mais a pluralidade vivenciada nas escolas. Sendo que a

nova BNC-Formação mostra que

A conversão, sem reservas, ao modelo gerencial neoliberal se fez às custas da negação da diversidade de instituições e projetos pedagógicos de formação inicial existentes no Brasil, da autonomia didático-científica das instituições universitárias prevista no art. 207 da Constituição de 1988, da natureza do ensino universitário, indissociável da pesquisa e da extensão e do enfraquecimento da articulação entre formação inicial e continuada assegurada pela Política Nacional de Formação de Professores (instituída pelo Decreto nº 6.755/2009 e atualizada pelo Decreto nº 8.752/2016), ao remeter para as instituições de educação básica a responsabilidade pela formação continuada. Soma-se a isso a opção por uma abordagem normativo-prescritiva em moldes jamais vistos, alcançando níveis de decisão curricular e pedagógica que deveriam ser prerrogativa das instituições formadoras como seleção e ordenamento dos conteúdos, critérios de organização entre outros, dissonante, portanto, com o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (FELIPE, 2020, s/p).

A partir disso, considerando o cenário político-ideológico-social, estamos, segundo Felipe (2020, s/p), em um momento de “forte ameaça à formação docente no Brasil”, enfatizando que a ideia de construção de uma formação ampla e cidadã proposta pela resolução nº 2/2015, foi alterada e substituída por uma formação básica e centrada no ensino de conteúdos proposta pela resolução nº 2/2019. Dito de outro modo,

Avançávamos, com percalços, para um ensino que se contrapunha a narrativas descontextualizadas e que promovia discriminações sociais, em especial de classe e raça. Nesse espírito, embora com limitações que todo texto legal possui, as diretrizes de 2015 (BRASIL, 2015), estabeleciam que a formação de professores estava alicerçada na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Passadas duas décadas da LDB nº 9394/1996 fomos tomados pela publicação da DCN-BNC (BRASIL, 2019) que, como já descrito, dispensou o diálogo e foi redigida com estalos de chicote característica de políticas educacionais de Estados que mesclam políticas neoliberais e neoconservadoras que intencionam dificultar a autonomia de professores (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 107).

Deste modo constrói-se um risco ainda maior de desprofissionalização da formação de professores por meio da nova resolução, sendo que

Subjaz essa concepção que o professor da educação básica não é um criador, é um aplicador, o que explica a adoção de padrões de referência (conhecimentos, competências e práticas) limitados ao básico, bastante útil à expansão do mercado educacional e, por sua vez, à universalização de soluções educacionais. (FELIPE, 2020, s/p).

Para Felipe (2020) esse processo de descaracterização da formação apresenta diversos efeitos nefastos para os cursos de pedagogia, desconstruindo um projeto de educação refletido há quase quatro décadas dentro das instituições de ensino superior. Dentro deste percurso de reflexão, o olhar para uma habilitação específica e fragmentada foi substituído por uma visão ampla da formação, trazendo o ensino, a organização e a gestão juntas. Entretanto, as atuais diretrizes promovem um retorno ao fracionamento da docência que antes era vista como multidisciplinar, dividindo atividade como a docência da educação infantil e anos iniciais e deslocando a integração entre licenciatura e bacharelado ao trazer as diretrizes de formação para o núcleo da formação docente. Assim, essa flexibilização e fragmentação retoma um momento de enfraquecimento do curso de Pedagogia, especialmente na construção de uma formação de professores multidisciplinar.

A formação de professores é um campo de tensão permanente porque confronta projetos inconciliáveis: de um lado uma visão adaptativa e funcional da educação que pressupõe como essencial à formação o desenvolvimento de competências inerentes ao trabalho, despolitizando as opções políticas que definem o que é relevante aprender. De outro, uma visão crítico-emancipadora alicerçada na compreensão do duplo papel da educação, qual seja, reproduzir a dominação e desafiá-la. (FELIPE, 2020, s/p).

Diante desse campo de disputa, conforme Felipe (2020), desafiar a dominação imposta só é possível através da construção de uma formação geral e ampla, permitindo aos professores domínio dos conhecimentos que irá ensinar e o discernimento dos caminhos que irá construir para o ensino e o que buscar a com as suas finalidades.

Portanto, uma política de formação põe em jogo a construção de novas identidades, de novos valores e práticas. Ela define um éthos não somente para os professores, mas para as escolas, para as crianças e jovens de amanhã. Esse éthos que a as Diretrizes de 2019 propugnam não inclui a pluralidade, a solidariedade e o compromisso com a invenção de novas possibilidades de vida, mas a padronização, a competitividade e a adaptação ao mundo como dado. Contudo, como a educação é um processo nunca inteiramente consolidado, a tensão permanece, assim como os processos de resistência e de luta contra o esvaziamento político e cultural da formação de professores no Brasil e a subordinação da educação a objetivos estritamente mercadológicos. (FELIPE, 2020, s/p)

Deste modo, para Vicenzi e Picoli (2020), as novas legislações, marcadas por

um cenário de retrocessos, nos desafiam a encontrar possibilidades diante dos limites apresentados, especialmente para a formação de professores, pautando-se na compreensão de nos entendermos como professores-pesquisadores, reafirmando que o “trabalho docente não é reduzido a atividades/práticas dentro de sala de aula, nosso fazer está imerso no conhecimento historicamente construído [...] É preciso que façamos a escolha (o compromisso) pelos estudantes e não ‘pelos conteúdos’” (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 108). Assim, ainda segundo os autores,

Quando nos entendemos como sujeitos da nossa ação, o currículo determinado sofrerá alterações de abordagem em nossa ação pedagógica. Entre outras ações podemos citar, a escolha de referenciais teóricos, a seleção de fontes, as análises de textos, a transposição voltada à realidade do estudante. São estas possibilidades que estão disponíveis para se realizar em sala de aula em todos os níveis de formação (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 108).

Diante desse processo, a formação universitária exerce um papel importante nesse debate, considerando que as construções dos currículos de licenciatura poderão promover grandes impactos na docência. Os professores formadores poderão exercer dois caminhos: “confirmar o esvaziamento da formação de seus estudantes ou procurar meios de resistir ao reducionismo e construir currículos que possam, embora sempre sem garantias, enfrentar as nossas questões” (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 108).

Sendo que a DCN-BNC “é documento normativo, implica dever legal obedecê-la; considerando que a DCN-BNC subverte a formação do professor “como intelectual” para o professor “como técnico” executor de um currículo pronto, é dever ético desobedecê-la” (VICENZI; PICOLI, 2020, p. 108). Assim, torna-se necessário pensar modos de resistir aos esvaziamentos propostos pela legislação, buscando algumas possibilidades de permitir aos professores uma formação que viabilize a construção docente como intelectuais críticos e não como meros técnicos. Compreendendo de modo mais intenso a importância do caráter intelectual do professor de tomar decisões curriculares e de fazer escolhas éticas nas diversas etapas de ensino (VICENZI; PICOLI, 2020).

Reforça-se que documentos não asseguram a presença da ética nas decisões, “mas quando estes documentos sequer apontam para a necessidade e importância da alteridade nos processos educativos, os retrocessos tornam-se ainda evidentes e como consequências os abismos sociais, econômicos, políticos e culturais” (VICENZI;

PICOLI, 2020, p. 109).

Pensar uma formação pautada na lógica da BNCC é pensar uma formação que não gera conhecimentos para problematizar a sociedade, suas desigualdades e a composição diversa da mesma. A partir disso, como pensar ser possível um currículo antirracista, anti-homofóbico, anti-misógeno e que consiga considerar a heterogeneidade da sociedade, sua diversidade, considerando uma perspectiva de formação unilateral? Diante do avanço de uma política de formação de professores que não inclui aspectos da diversidade cultural e deixa de lado práticas que promovam a inclusão das diversidades, pensar em como o currículo está envolvendo a temática no contexto educacional se torna necessário. Os currículos no país não conseguem incluir de modo efetivo os pobres e a sua pobreza (ARROYO, 2015), principalmente a partir das reformas que estamos vivenciando, sendo que quando pensamos nas crianças migrantes, nos deparamos com um cenário de ainda mais ausência de ferramentas de inclusão nas escolas e nos processos educativos como um todo.

2.2 Currículo voltado a diversidade: o avanço da perspectiva conservadora

Existem diversas concepções de currículo, variando conforme posicionamentos e pontos de vista teóricos. Porém, para Gomes (2007) o currículo não é apenas um simples processo de construção de conhecimentos e conteúdos, marcado principalmente pela transmissão dos mesmos. Pelo contrário, o currículo apresenta caráter político, histórico e social, construído a partir das relações estabelecidas entre as pessoas nas instituições escolares, sendo fundamental pensarmos nos aspectos da desigualdade e nas relações de poder que marcam as construções em determinada realidade (GOMES, 2007). Isto é, compreender “a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Essa concepção de currículo também é partilhada por Apple (2003, 2006, 2011) que reforça que a educação e o currículo não são neutros. Considerando que,

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais,

políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e — não menos importante — quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2011, p. 71).

Nesse sentido, o autor propôs a urgência em estudar a educação, a partir do que denominou análise relacional, e com isso provoca a pensar, não apenas sobre o “o que se ensina”, mas inclui novas questões que problematizam, provocam a pensar não apenas o currículo, mas as próprias relações entre educação e sociedade. Entre outras questões, Apple (apud GANDIN; LIMA, 2016) pergunta: “o conhecimento de quais grupos são ensinados na escola?”, “por que esse conhecimento?”, “qual a relação entre cultura e poder na educação?”, e ainda “quem se beneficia dessa relação?”. Essas questões nos levam a compreender que as práticas educativas não são algo dado, pronto, acabado.

Dessa forma, o autor não apenas tensiona o campo do currículo, mas também provoca a pensar as matrizes de formação de professores/as. E nesse sentido, importante lembrar que tanto currículo, como formação, “não acontecem num vazio cultural, político, ideológico, religioso e interseccionam-se diretamente nas dinâmicas de gênero, raça, classe e orientação sexual” (PARASKEVA, 2002, p. 115). A compreensão do conhecimento como algo neutro o transforma em objeto psicológico, possibilitando a despolitização da distribuição de cultura realizada nas escolas (PARASKEVA, 2002).

Ao considerar as questões apontadas por Apple (2006) de que os conhecimentos dispostos entre as classes sociais econômicas e os diferentes grupos são distribuídos de forma desigual, sendo que alguns podem acessar o conhecimento e outros não. Para o pesquisador, a ausência de poder exercido em relação às esferas políticas e econômicas de determinados grupos sociais relaciona-se à falta de determinados tipos de conhecimento, reforçando a ligação entre conhecimento e controle. Assim, a compreensão deste sistema é difícil, porém entender as formas de controle das instituições permite adentrar nas formas como ocorre a distribuição cultural e o aumento de poder de controle de uma classe em relação à outra.

Assim, considera-se que a direita vem estabelecendo uma interligação entre neoconservadores, neoliberais e a direita fundamentalista religiosa (PARASKEVA, 2002). Apresentando que

Entre os objetivos mais importantes das agendas da direita encontram-se a mudança do nosso senso comum, alteração dos significados das categorias mais básicas, das palavras chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e o papel que cada um de nós ocupa neste mundo. Em muitos aspectos o aspecto comum de tais agendas relaciona-se com aquilo que podemos denominar por políticas de identidade. O objetivo é alterar o que pensamos que somos e como é que são as nossas grandes instituições sociais para responder a esta identidade alterada. [...] o que somos e como pensamos sobre as instituições encontra-se intimamente relacionado com quem tem o poder para produzir e circular novas formas de compreensão das nossas identidades. Tanto as políticas educativas [e curriculares], quanto a construção do senso comum desempenham neste contexto um papel preponderante (APPLE, 2001, p. 9)

O controle sobre os conteúdos e formas de ensino que marcam o trabalho docente ocorre por meio de mecanismos encobertos, permitindo que a escolarização se estabeleça como manutenção da exclusão e da consolidação do senso comum, reforçando o sistema capitalista e submetendo alunos(as) e professores(as) às definições das políticas presentes no mercado (PARASKEVA, 2002).

Para Apple (1989), assim como para Nogueira (2019), a explicação de que as escolas eram instituições de reprodução e com a função de adaptar os estudantes a ideologia hegemônica, era uma definição simplista, pois o cotidiano educacional e as ideologias estão envoltas em contradições, sendo mediados por diferentes significados, relações e contestações.

Apple (1989) pontua também, que o controle dos meios culturais na sociedade é fundamental para a luta pelo estabelecimento de uma hegemonia ideológica, sendo que estes controles são exercidos tanto pelas instituições que produzem e perpetuam o conhecimento, quanto pelas pessoas que trabalham nestes espaços. Considerando que “a hegemonia não surge espontaneamente, ao contrário, ela deve, para se manter, ser constantemente (re)elaborada em instâncias sociais, como a família, a escola e o trabalho” (NOGUEIRA, 2019, p. 121).

Para Nogueira (2019), a partir do cotidiano da escola é possível perceber as marcas dos mecanismos ideológicos que buscam o convencimento, além de observar os jogos de poder e resistência que vão se estabelecendo neste mesmo espaço.

Numa escola pública, espaço de conflito e contestação, o código educacional oferecido aos alunos é o código pertencente às classes dominantes, e podemos enxergar a olhos nus, crianças e jovens tentando, às vezes, sem sucesso, assimilar o código legítimo; e outras tantas crianças e jovens se negando e resistindo a assimilação deste código (re)produzido como legítimo e culturalmente valorizado pela sociedade (NOGUEIRA, 2019, p. 121).

Assim, considerando essas análises é possível pensar o currículo como “um campo ligado às estruturas sociais e econômicas mais amplas da sociedade e não pode ser analisado como um campo neutro do conhecimento” (NOGUEIRA, 2019, p. 121). Sendo que o conhecimento escolar não se constrói como imparcial, mas como “um conhecimento particular corporificado, mediante relações desiguais de poder, nos currículos, planejamentos e demais artefatos didáticos e pedagógicos” (NOGUEIRA, 2019, p. 121). Deste modo, os conhecimentos que são aprendidos nas instituições educacionais são escolhidos por grupos sociais dominantes, buscando a manutenção e defesa dos seus interesses. Mas, isso não ocorre sem resistência, e nisso reside a importância de uma formação de professores/as pautada na autonomia, na reflexão e na ampliação de sua capacidade de leitura de mundo.

Nessa perspectiva, o que importa é “saber de quem é o conhecimento considerado legítimo e oficial a ser adquirido (ou não) por toda a sociedade, e porque tal conhecimento é considerado importante em detrimento da desvalorização e/ou da invisibilização de outros” (NOGUEIRA, 2019, p. 121). Dito de outro modo,

O currículo constitui, antes disso, um território repleto de contradições e conflitos, ligado - ou até mesmo entrelaçado - às estruturas econômicas, políticas e sociais; sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. A definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos escolares é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessadas em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica. É, portanto, resultado de processos de seleção levados a cabo sob a visão de determinados grupos que consideram aquele tipo de conhecimento legítimo e, em consequência, uma seleção que considera ilegítimos ou inferiores outros tipos de conhecimentos, de outros diferentes grupos sociais (NOGUEIRA, 2019, p. 122).

Para Apple a educação está ligada às questões culturais, políticas e econômicas, sendo que a forma e o conteúdo do currículo presente nestes espaços possibilitam a compreensão dos processos de dominação de um grupo em relação a

outro, permitindo analisar como as ferramentas culturais que estão presentes nesse processo são validadas e se unificam em forma de senso comum. (NOGUEIRA, 2019).

O que Apple levanta como "questionamento" é a evidência de que o processo de legitimação cultural não ocorre de forma direta ou indissolúvel. A "cultura dominante" é, em muitos momentos, questionada, rejeitada, fragmentada e, até mesmo transformada, porque os poderes diluídos e desigualmente distribuídos nos espaços escolares e sociais são resultados, tanto de uma reprodução econômica e cultural quanto de movimentos de resistência, contestação e luta. (NOGUEIRA, 2019, p. 122).

Assim, “a escola funciona não apenas como um sistema de reprodução, mas também e, principalmente, como um sistema de produção e distribuição” (NOGUEIRA, 2019, p. 122), considerando que as funções exercidas por essas instituições na vida de cada sujeito e nos modos de organização sociais são complexos e por vezes contraditórios (NOGUEIRA, 2019).

Ao analisar os aspectos da diversidade presente em currículos e documentos oficiais, Gomes (2007) apresenta que, muitas vezes, a questão da diversidade aparece nos documentos, entretanto, não é o eixo central dos mesmos, mas apenas como um tema, muitas vezes apresentado de modo transversal. Assim, torna-se necessário repensar como a diversidade é abordada na educação, pois “o discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes” (GOMES, 2007, p. 19).

Tendo esses aspectos em pauta, é possível pensar que um currículo sob a perspectiva emancipatória e anti-racista é pensar além da definição legal de garantir a criança negra como sujeito de direitos, é pensar e compreender também os saberes que crianças negras e, em especial, as pequenas, constroem sobre si mesmas e sobre o universo social e racial que as cerca. Estabelecer vínculos com as famílias negras compreendendo o que é a vivência da pobreza e do racismo, entender e solidarizar-se com o lugar das mulheres negras, mães, tias, irmãs, avós no processo de educação das crianças. As mulheres negras constroem práticas educativas cotidianas com as crianças negras, muitas vezes de forma solitária. A presença paterna em muitas situações, quando existe, dá-se por meio da violência machista (GOMES, 2019, p. 1024).

Em outras palavras, pensar em uma educação pautada na justiça social, na

superação de discriminações é pensar em um currículo que oportunize compreender o cotidiano educativo não apenas como lugar de passagem, como processo resultando em produto, antes é pensar nas pessoas que compõem o currículo escolar, pensar e respeitar essas pessoas “na sua diversidade de classe, de gênero, de raça e de orientação sexual.” (GOMES, 2019, p. 2016) E ainda segundo a autora, é importante considerar, “a relação de tensão que essas identidades ocupam na conformação do conhecimento, no cotidiano, nas imagens e nas autoimagens que os docentes e discentes constroem uns dos outros e de si mesmos” (GOMES, 2019, p. 2016). Todos esses aspectos estão intimamente relacionados com a formação de professores/as.

2.3 A formação dos professores nos aspectos de diversidade étnico-raciais

Ainda em relação à formação de professores/as é importante observar que, conforme Tardif (2002, p. 36), é necessário considerar que o saber docente “está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua identidade profissional com as suas relações com os alunos em sala de aula”. Assim, o fazer docente se constitui por meio das vivências dos próprios professores, considerando a importância das relações que ela estabelece com seu meio, reafirmando que “é pelo coletivo que o homem se torna mais individual e pode desenvolver uma atividade totalmente autônoma” (BARROCO, 2012, p. 52).

Dessa forma, é importante lembrar que a constituição ontológica, no caso brasileiro, é também marcada pelo ideal de branqueamento, resultado do processo de colonização, que marcou (marca) nossa história e, só após muitas lutas dos negros esse ideal foi questionado, refutado, mas não antes de produzir muitos danos à população negra (GARCIA; SANTOS, 2019), além de integrar a constituição subjetiva dos brasileiros negros e não negros. Assim, pensar em uma formação antirracista é pensar além de indicações metodológicas e prescritivas, é combater o mito da democracia racial.

As alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promovida para Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), atualizada em 10 de março de 2008 pela Lei nº 11.645, e a resolução CNE/CP 1/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), são os documentos

referenciais produzidos a partir de 2000 que fundamentam políticas educacionais direcionadas à concretização da diversidade cultural e a definição de uma educação das relações étnico-raciais.

Assim, “tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais” (GOMES; JESUS, 2013, p. 21). Assim,

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Entretanto, conforme Gomes e Jesus (2013), são poucas as informações sobre a implementação dessas legislações e diretrizes no cotidiano das instituições educativas e no modo de gestão. As fontes para compreensão desse processo até o momento são de pesquisas qualitativas desenvolvidas em nível local, porém, apesar da importância dessas investigações, essas pesquisas não auxiliam a compreender as ações de modo mais amplo no país (GOMES; JESUS, 2013). Deste modo, Gomes e Jesus apresentam a pesquisa que desenvolveram junto a trinta e seis escolas em relação aos dilemas, desafios e limites do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras.

Durante o trabalho de campo os autores apresentam que a lei 10.639/2003 vem contribuindo para

[...] legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

Gomes e Jesus (2013) reforçam que apesar das mudanças que vêm sendo percebidas nas práticas educativas não alcançarem a superação do racismo

necessária na escola, elas demarcam o movimento afirmativo que vem acontecendo na busca dessa superação. Assim, a pesquisa reforçou que não há uma uniformidade na implementação da lei nos sistemas e nas instituições educativas, sendo que “trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites” (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

Conforme Oliveira e Silva (2017) a Lei 10.639/03 ao efetivar a obrigatoriedade de inserção no currículo da Educação Básica o estudo das contribuições dos negros e indígenas para a História do Brasil, cria fundamentos jurídicos para todas as instituições, da educação infantil ao ensino superior, para a desconstrução do conhecimento eurocêntrico e reflexão sobre o racismo institucional, presentes nos currículos brasileiros. Considerando que “a promulgação da lei 10.639/03 não institui mudanças em si mesma, mas sim em meio aos conflitos da práxis educativa que se propõe a regular: a democratização de currículos escolares em prol de uma educação étnico-racial” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 185).

Para Oliveira e Silva (2017), é na relação estabelecida entre o discurso e ação que essa constituição política e jurídica traz significados das memórias sociais e culturais presentes nas instituições, muitas vezes embasadas por concepções e práticas racistas. Necessário, então, compreender o racismo como aprendido no discurso histórico-cultural, pois segundo Oliveira e Silva (2017), deste modo ele pode ser questionado e desconstruído, sendo que a definição de suportes legais é fundamental para desencadear sentidos frente aos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos.

No caso da Lei 10.639/03, temos uma especificidade: o respaldo jurídico é em si mesmo uma imposição e uma re(significação) porque a lei é a síntese de um longo processo de negociação de sentidos entre movimentos sociais e tradição jurídica brasileira, ao mesmo tempo em que determinam a inclusão de conteúdos historicamente silenciados pelo currículo moldado na hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos. (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 185).

Reforçando o momento da implementação da lei, conforme Gomes (2012, p. 99),

[...] uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da

África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 99-100).

Para efetivação na lei nos aspectos das ações educativas que visem o debate de questões de raça e etnia, passamos justamente pela construção de um currículo que possibilite o olhar para a diversidade cultural. Entretanto, “o sistema de ensino brasileiro continua sendo um dos principais instrumentos ideológicos de inferiorização do negro, bem como de distorção e ocultamento de sua verdadeira história aqui e na África” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 186).

Visando a concretização de uma educação para as relações étnico-raciais, apesar de não falar diretamente sobre uma educação antirracista, Paulo Freire (1993) aponta que é necessário antes da leitura das palavras, que possamos ler o mundo. Assim, é necessário que compreendamos os objetos de nossa própria realidade, permitindo que posteriormente, seja realizada uma apropriação desse cotidiano de forma mais crítica e permita uma compreensão dos processos existentes nesse meio. Deste modo, a formação dos alunos não fica estagnada dentro do muro das escolas, considerando que é necessário engajamento de todos nesse processo, sejam pais, professores e gestores, possibilitando uma educação que valorize a realidade dos indivíduos e busquem a apropriação de conhecimento de distintos modos de aprendizado. Paulo Freire apresenta o processo de construção dialógico por parte do sujeito, sendo que se aprende mutuamente por meio da relação estabelecida.

Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. (FREIRE, 2005, p. 78-79)

Para se estabelecer uma educação crítica é necessário ensinar a pensar sobre as coisas, sendo que a base desse processo é à medida que “vão se percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2005, p. 82). Assim, é fundamental pensarmos nos aspectos dos contextos históricos, sociais e culturais de cada realidade dentro do processo educativo, sendo primordial a construção de uma práxis que leve em consideração as reflexões sobre esses contextos. Ressalta-se que a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo

para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 42). Desse modo, o conhecimento deve servir como modo de transformação da realidade, não se conformando com a situação opressora, seja ela econômica, cultural ou étnico-racial.

Assim, para construir uma prática educativa crítica na perspectiva de Freire (1997), é necessário questionar a cultura existente para a possibilidade de instauração de uma nova cultura. Deste modo, Oliveira e Silva (2017, p. 186) apontam que

[...] há um conjunto de representações presentes no imaginário social, marcadamente de cunho eurocêntrico, que devem ser criticados em função da constituição de novas bases para o reconhecimento e inclusão, em uma sociedade marcada pela diversidade étnico-racial.

Para Oliveira e Silva (2017) a Lei 10.639/03 busca justamente questionar e regular a hegemonia dos currículos educacionais, sendo que suas construções foram definidas a partir de modelos e conteúdos educacionais europeus. Entretanto, “a efetividade da lei se dá no contato, na interação entre discursos conflitantes, quando processos simbólicos podem ser desestabilizados e podem colocar em jogo práticas racistas naturalizadas no campo da educação” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 187).

Pensando na formação dos professores, a lei permite a ampliação do debate, contribuindo para

[...] formas dialógicas de recontextualização de discursos racistas na medida em que implicam em agir no mundo em momentos de decisão na seleção de textos, abordagens de ensinar e posicionamentos ideológicos do professor. O contato entre discursos divergentes gera a interdiscursividade, entendida como presença ou traços de um discurso em outro e pode levar a desestabilização de discursos hegemônicos ou estáveis. Ao interagirem, os sujeitos encontram-se em uma zona de negociação e conflitos em que novos conhecimentos são produzidos e identidades formadas (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 188).

Oliveira e Silva (2017) apontam que ao pensar a educação étnico-racial na formação inicial de professores, nos deparamos com um tema perpassado por discursos hegemônicos de democracia racial que está cristalizado no país e que se alia a perpetuação das estruturas socioeconômicas fundamentada pelas desigualdades raciais.

No Brasil, presenciamos a luta entre a recusa em discutir as questões étnico-raciais e a busca de um movimento popular que vem motivando a manutenção da resistência por parte de estudantes, membros de comunidades e universidades.

Sendo que, mesmo frente a uma longa trajetória, a construção de pedagogias da diversidade e a construção de novos paradigmas críticos já começam a ser parte da educação étnico-racial brasileira (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

De acordo com Garcia e Santos (2019), o mito da democracia é visível nas falas de muitas educadoras/es, gestores/as e responsáveis pelas políticas públicas e também em práticas educativas, quer sejam elas no cotidiano das instituições, quer sejam elas nos percursos formativos que, acabam por negar as desigualdades raciais e defender uma falsa neutralidade, como se as relações étnico raciais fosse sempre harmônicas. Desse modo, pensar nas reflexões interculturais também é uma contribuição para pensar uma formação e um currículo anti-racista.

A interculturalidade vem ganhando destaque nas discussões das diversas áreas do meio acadêmico, considerando que em alguns momentos nem sempre são apresentados sentidos similares ao termo, mas cada vez mais está ocorrendo uma conciliação entre as discussões. Pensando no recorte da América Latina, a interculturalidade está relacionada às questões étnicas que envolve indígenas e afro-latinos. Também se relaciona com as discussões em relação à etimologia descolonial, sugerindo o desligamento das vozes do Norte, da Europa e dos Estados Unidos, e construindo a afirmação dos discursos do Sul falando sobre si mesmos (PARAQUETT, 2018).

Ainda conforme Paraquett (2018) para contribuir com o pensamento descolonial latino-americano, torna-se necessário construir práticas pedagógicas interculturais, envolvendo professores e estudantes em questões de identidade étnicas, de gênero e sexualidades desde a formação inicial de professores:

No meu ponto de vista, refletir sobre nossa responsabilidade quanto à entrada e saída de pessoas de territórios nacionais, é nos ocuparmos dos problemas de racismo e desumanidade, que tendem a avolumar-se, se não estivermos atentos desde agora. Nossos jovens alunos em formação inicial serão os professores dos próximos quarenta anos, como alguns de nós os fomos. O racismo, que as imigrações ou as diásporas provocam, precisa ser combatido veementemente (PARAQUETT, 2018, p. 30)

Assim, para Paraquett (2018, p. 38) só existe uma saída, “professores e alunos descolonizados.” Sendo que para ela, a primeira porta para a construção de uma manifestação intercultural na educação brasileira para acolhimento das crianças migrantes é o aprendizado da língua.

Diante desse processo de inter-relações no campo educacional, os professores

podem assumir posições distintas e contraditórias. Assim, torna-se necessário compreender suas representações e práticas, considerando a dialética de continuidade e ruptura de seus posicionamentos diante das políticas que visam a constituição de uma sociedade baseada em relações raciais igualitárias (OLIVEIRA; SILVA, 2017). A partir dessas pontuações, desenvolvemos uma pesquisa de campo que visa compreender as concepções dos professores e as práticas que estabelecem em seu cotidiano em relação às crianças migrantes haitianas, sendo que sua prática perpassa por questões étnicas-raciais.

CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS ASPECTOS DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL: O QUE ESTÁ SENDO REALIZADO?

Ao buscar compreender as implicações da migração internacional haitiana no cotidiano das escolas, realizamos uma pesquisa qualitativa com professores de uma instituição da região nordeste de Santa Catarina. Conforme já informado nas discussões sobre o percurso metodológico, enviamos questionários para todos os profissionais da instituição, totalizando 15 professores/as, sendo que obtivemos respostas apenas de seis questionários. No que se refere às entrevistas, entramos em contato com todas as professoras que possuem crianças haitianas em suas turmas atualmente, totalizando 10 professoras, sendo que apenas três realizaram as entrevistas.

Em relação ao perfil dos/das participantes desse estudo, todas são mulheres e foram identificadas conforme suas escolhas por meio de codinomes ou nomes próprios, pertencentes à faixa etária entre 35 a 55 anos. Além disso, as participantes possuem ensino superior e pós-graduação completa, distribuídas em diversas áreas, conforme podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil das participantes da pesquisa

| Participante | Idade | Nível de instrução | Curso de formação inicial | Ano de conclusão | Curso de pós-graduação Lato sensu | Questionário | Entrevista |
|--------------|-------|-------------------------|---------------------------|------------------|-----------------------------------|--------------|------------|
| Joice | 43 | Especialização completa | Magistério | 1996 | Educação | X | X |
| Renata | 37 | Especialização completa | Licenciatura em Pedagogia | 2007 | Pós na área de gestão escolar | X | |
| Marcia | 46 | Especialização completa | Licenciatura em Pedagogia | 2011 | Educação Bilíngue | X | |
| Lírio | 37 | Especialização completa | Licenciatura em Letras | 2007 | Administração | X | X |
| Eli | 51 | Especialização completa | Licenciatura em Pedagogia | 2006 | Alfabetização e Letramento | X | |
| Flávia | 39 | Especialização completa | Licenciatura em Pedagogia | 2014 | Educação Especial | X | X |

Fonte: primária (2021)

Ao observar os dados acima, com exceção de uma participante, todas as demais concluíram a formação em nível de graduação, a partir da segunda metade da década de 2000. Essa informação nos leva a refletir que as discussões sobre diversidade e currículo antirracista já estavam presentes no meio acadêmico, assim como já estava promulgada a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que foi posteriormente alterada pela Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008. Desse modo, ao considerar essas informações seria possível pensar que em suas formações iniciais as mesmas já poderiam ter acesso a essas discussões e reflexões.

Em relação ao trabalho realizado na instituição pesquisada, trouxemos algumas especificidades sobre o tempo de atuação, a especificação do contrato, a função exercida e as turmas atendidas no caso das professoras/es que estão atuando em sala de aula, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - O campo de trabalho de cada participante

| Participante | Tempo de trabalho na educação | Tempo de trabalho na escola | Contrato de trabalho | Atuação | Turmas de trabalho |
|--------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------|---|------------------------------|
| Joice | 25 | 20 | Efetivo(a) | O(a) professor(a) regente (responsável por determinada turma) | 2º ano (Anos Iniciais) |
| Renata | 16 | 2 | Efetivo(a) | Supervisora escolar | Nenhuma |
| Marcia | 15 | 2 | Efetivo(a) | Intérprete/Tradutor de Libras | 1º e 2º ano (Anos Iniciais) |
| Lírio | 2 | 2 | Efetivo(a) | O(a) professor(a) de língua estrangeira | 1º ao 5º ano (Anos Iniciais) |
| Eli | 6 | 1 | Contratado(a) | O(a) professor(a) regente (responsável por determinada turma) | 3º ano (Anos Iniciais) |
| Flávia | 9 | 2 | Efetivo(a) | O(a) professor(a) regente (responsável por determinada turma) | Pré II (Educação Infantil) |

Fonte: primária (2021)

Como é possível observar, com exceção do professor Lírio, as demais possuem mais de 5 anos de experiência na docência. Outro aspecto que também chama atenção é o tipo de vínculo empregatício, posto que é muito comum no estado a

contratação em caráter temporário, sendo inclusive tal contratação regulamentada em lei. Embora a escola em pauta seja da rede municipal, a prática de contratação temporária também é uma estratégia observada. Ser efetivo em uma instituição, além de oportunizar melhores condições de trabalho, também oportuniza à instituição a consolidação de um projeto político, tendo em vista que a rotatividade de docentes é sempre um problema para efetivar um projeto coletivo.

Dessas profissionais, três participaram das entrevistas: Joice, Lírio e Flávia. As entrevistas em articulação com as demais respostas dos questionários nos possibilitaram definir quatro categorias de análises, são elas:

- a) A formação docente: a construção de um desenvolvimento profissional voltado à diversidade;
- b) As concepções dos professores em relação às crianças migrantes haitianas;
- c) A inserção da criança haitiana no contexto da escola sob a perspectiva dos professores/as;
- d) O trabalho docente e a diversidade.

A partir de agora iremos discutir e analisar as categorias mencionadas anteriormente.

3.1 A formação docente: a construção de um desenvolvimento profissional voltado à diversidade

André (2010) apresenta discussões lançados nas últimas décadas em relação às terminologias direcionadas a formação docente, pontuando que alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) passaram a direcionar suas investigações a partir do conceito de desenvolvimento profissional docente, no lugar da separação entre formação inicial e continuada.

Marcelo (2009, p. 9) pontua suas considerações para optar pelo uso desse conceito:

[...] pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação

contínua dos professores.

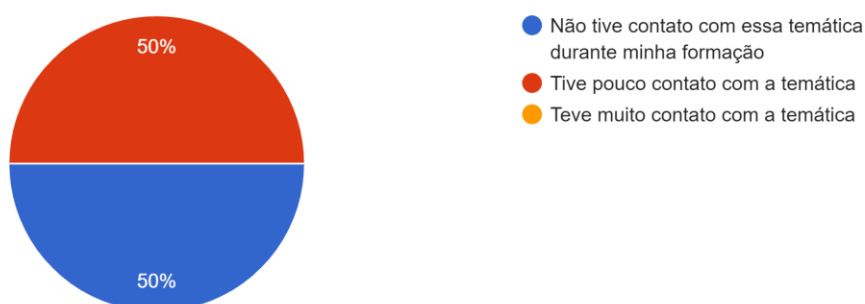
Visando aprofundar ainda mais o conceito, salienta-se que o desenvolvimento profissional é considerado hoje como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO, 2009, p. 7). Ressalta-se, a partir desse conceito, a necessidade intencional e do planejamento presente no processo de desenvolvimento profissional, reforçando que esses processos buscam mudanças, dando destaque aos preconceitos e crenças dos docentes que estão inseridos na construção das concepções dos profissionais (MARCELO, 2009).

Ao fazer a relação entre concepções ontológicas e as profissionais, Marcelo (2009) indica como é importante pensar nos processos formativos de forma orgânica, e não como “cursos neutros”. Desse modo, para compreender sobre esse processo, questionamos as professoras que participaram da pesquisa sobre seus processos de formação, considerando as discussões voltadas às questões raciais e a diversidade no cotidiano escolar. Nesse sentido, as professoras relatam que tiveram pouco ou nenhum contato no que se refere à migração internacional em sua formação, sendo que três delas, afirmam que não tiveram nenhum contato durante a formação inicial, conforme indicações no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Formação inicial e migração internacional

Em sua formação inicial você discutiu as questões sobre migração internacional, mais conhecida como imigração?

6 respostas



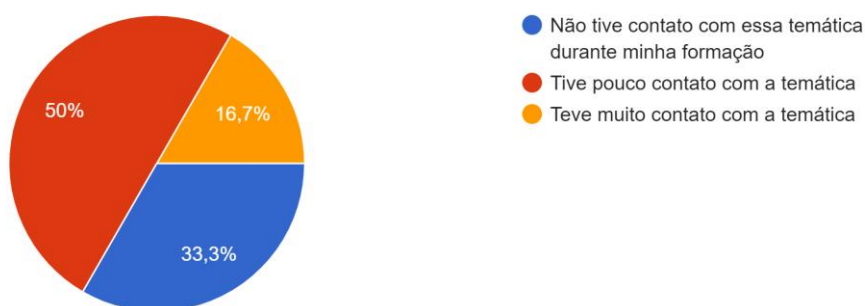
Fonte: primária (2021)

As respostas indicam que nenhum profissional teve efetivamente acesso a discussões sobre a temática, sendo que três (50%) informaram que não tiveram nenhum contato na formação inicial, enfatizando que a professora que discute esse aspecto em sua formação foi por meio de palestras pontuais ou trabalhos em determinadas disciplinas. As demais, nem esse tipo de informação tiveram durante a sua formação, sendo que dois desses profissionais, indicaram que após formados obtiveram algumas informações sobre o tema. Podemos avaliar essa situação pela lógica de “lidar pobremente com a pobreza” (FRANCO, 1984, s/p), isto é, dizendo que pelo menos alguns tiveram acesso, ainda que não da maneira ideal. Ou, fazemos a reflexão de como é urgente colocar na pauta da formação essas discussões e compreender que ações pontuais, como palestras, trabalhos de revisão, não são suficientes para desenvolver uma reflexão e pensar outros currículos.

As professoras também relatam que tiveram pouco ou nenhum contato no que se refere à educação étnico-racial em sua formação como um todo, sendo possível visualizar essa questão no Gráfico 6. Apenas uma das professoras teve contato maior com a temática, relata que isso ocorreu durante a sua pós-graduação, voltada justamente às relações étnico-raciais.

Gráfico 6 - Formação inicial e educação ético-racial

Em sua formação inicial foram abordados temas relacionados a educação étnico-racial?
6 respostas



Fonte: primária (2021)

Assim como a temática da migração internacional, as professoras que tiveram contato com a educação étnico-racial foram por meio de palestras pontuais ou trabalhos em determinadas disciplinas. A exemplo do discutido anteriormente, não é

possível pensar uma prática antirracista não compreendendo o que é o racismo. E compreender o racismo como sendo estrutural é compreendê-lo como decorrente da própria estrutura social, ou seja, “do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social, nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Assim, entendemos que informações pontuais não possibilitam essas análises, o que impede o desenvolvimento ou revisões de concepções.

Ainda em relação a esse tema, a única professora que fala de seu estudo é aquela que indica que o fez via uma formação específica em nível de especialização. O que indica dois aspectos, avanço em relação ao reconhecimento que é necessária essa formação e, ao mesmo tempo, preocupação, pois a mesma pode ficar relegada à lógica de ser pauta de discussão apenas para as pessoas que possuem interesse na temática e não uma pauta comum e necessária na formação de todos os professores.

A partir disso, torna-se presente por meio dos relatos das professoras um distanciamento entre a formação inicial e as temáticas que estão presentes no cotidiano das instituições educativas, o que induz a busca individual por formação continuada. Este distanciamento da formação e da realidade, reforça ainda mais a dificuldade do desenvolvimento de profissionais que tenham autonomia na construção dos processos de ensino-aprendizagem, conforme indicado por Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018, p. 164):

Outro fator implicado é a própria formação inicial, que se apresenta superficial e desconectada da realidade; nesse ponto, cremos residir o cerne e a gênese de toda a problemática da formação: uma formação que não abre espaço para a construção da autoria, que não valoriza o pensar autônomo, formando professores dependentes e inseguros, os quais buscam na formação continuada “um preenchimento para suas faltas”, como se o especialista fosse dar conta de prescrever algumas receitas que se aplicariam de maneira categórica aos problemas enfrentados em suas práticas. Vendo-se como medíocre, o professor não se sente apto a construir sua prática de maneira autônoma.

Neste modo, os autores pontuam sobre como vem sendo construído este processo de formação, destacando que não vem se permitindo, como discutimos anteriormente, pensar o desenvolvimento do profissional para autonomia e criticidade, sendo que a formação atual vem marcando os professores de modo que permanecem dependentes e inseguros, buscando na formação continuada uma forma de superar

essas lacunas.

No que se refere ao processo de educação continuada vivenciado pelas professoras, das seis participantes, três informaram que participam sempre que possível, duas nunca participaram de um processo de educação continuada e uma delas pontua que participou poucas vezes.

Esses dados evidenciam dois aspectos em especial: a) professores/as participam de formação; b) a formação continuada ainda é um grande desafio nas redes educativas. Segundo relato, algumas professoras indicaram que buscaram em formações extras conhecimento sobre as discussões referentes às questões étnico-raciais, ou seja, a formação fica a critério de iniciativas individuais e não compõe um plano, um projeto coletivo de educação.

Dessa forma, as respostas indicam que, a rede como um todo, não possui um processo contínuo de formação, sendo que ocorrem apenas algumas ações pontuais direcionadas ao público. Assim, também se torna necessário pensar que processos de formação continuada vêm sendo estabelecidos nessas instituições, reforçando algumas críticas a essas formações conforme a pesquisa de Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018, p. 150):

A formação continuada de professores no Brasil, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma oportunidade do professor ampliar suas experiências e conhecimentos e, dessa forma, assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, tem sido alvo de críticas e descontentamentos. [...] Tais queixas apontam para o desejo de alguns professores de refletirem a respeito de sua própria prática pedagógica e, a partir disso, avançar, modificando seu fazer pedagógico; algumas vezes, no entanto, apontam para a rejeição dos programas, por serem formatados por uma equipe que não conhece a realidade da escola.

Isso reforça que os processos formativos são vivenciados, como indicamos, de modo muito individuais, aligeirados e distantes das realidades das escolas, retomamos a necessidade de se pensar a formação docente “como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176); o que não vem sendo estabelecido de forma definitiva na rede investigada, pois justamente os processos de formação continuada são realizados de modos pontuais e sem o estabelecimento de uma reflexão sobre a prática e construção de mudanças efetivas.

Outro aspecto abordado no questionário era sobre o contato com documentos norteadores ou legislação que abordam aspectos sobre as questões étnico-raciais e migração internacional. Assim, sobre as questões raciais, duas professoras pontuaram que conhecem algum documento norteador que aborde a temática. Já em relação à migração internacional, apenas uma delas aponta ter conhecimento sobre algum documento.

Dessa forma, a maior parte das professoras não conhece nenhum tipo de legislação ou documento norteador relacionado às questões raciais e a inserção de crianças migrantes internacionais nas escolas. As duas professoras que apresentam que conhecem documentos norteadores ou a legislação apresentam a LDB, BNCC e Proposta Curricular de Santa Catarina, citando também a lei 10.639/2003. Esse fato nos chama atenção, pois como já destacado anteriormente, a legislação vigente não é recente, tanto que já é prática em algumas escolas trabalharem com “semana da consciência racial”, ou “consciência negra”, dentre outras práticas que acabam sendo configuradas como comemorativas e não pontos de reflexão.

Deste modo, questionamos justamente: o que os processos formativos vêm construindo e, como eles contribuem para a identidade profissional dos nossos docentes? Considerando que

Faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar armado de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente [...] O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista sobre desenvolvida com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 2019, p. 29).

Levando em conta que o processo de desenvolvimento profissional visa construir um processo contínuo e intencional junto aos profissionais, marcando justamente pela vivência de mudanças em relação às concepções e práticas dos professores, consideramos a necessidade de repensar os processos formativos que estão sendo oportunizados nas escolas e instituições formadoras. Isto porque tendemos, como já procuramos discutir, a necessidade de contribuir para a construção de profissionais autônomos e críticos, que tenham segurança em sua atuação.

Em outras palavras, entendemos que tanto a formação inicial quanto a

continuada não devem ser simplesmente pautadas na meta de fazer o professor/a compreender todos os conceitos necessários ou por conhecerem as competências e habilidades estabelecidas na BNCC, mas por saberem a necessidade de se reinventar a cada novo contexto a partir de uma prática reflexiva (práxis) (FREIRE, 2019) e da compreensão de sua ação política (FERNANDES, 2019). E para tanto, como indicado por Freitas (2019, s/p) precisamos pensar em uma formação

na perspectiva de consolidar uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação de caráter emancipador, articulada a um projeto de sociedade, de país soberano, justo e que supere a desigualdade a discriminação e a miséria própria do capitalismo.

Essas considerações, em especial a observação de Freitas (2019) sobre a discussão referente a um projeto societário nos indica também a necessidade de saber quais as concepções de mundo dessas professoras. Quais as concepções em relação às crianças negras? E as crianças pobres? E a capacidade de aprendizagem dessas crianças, capacidade que por anos foi considerada inferior? Enfim, essas questões que nos instigam, mas também são construídas em face da compreensão que os professores/as trabalham em condições adversas. De acordo com Celman (1999, p. 239),

O docente que trabalha em instituições atravessadas por condições adversas, e que atendem crianças dos setores populares, é fortemente demandado e questionado. Essa situação envolve e põe em discussão a totalidade de sua pessoa.

Assim, no próximo tópico procuramos escutar as professoras sobre o que pensam, o que sabem sobre as crianças migrantes haitianas.

3.2 As concepções dos professores em relação às crianças migrantes haitianas

Na perspectiva gramsciana (apud MOCHCOVITCH, 1990) a concepção de mundo aparece de duas formas: ocasional e desagregada; coerente e homogênea. Assim, senso comum, religião popular e folclore são formas de concepção de mundo ocasionais e desempregados, características das classes subalternas antes do processo de formação da consciência, no qual permite alterar sua visão para um modo coerente e homogêneo.

Ainda na perspectiva gramsciana, o senso comum é entendido como uma visão

de mundo mais disseminada nas classes sociais subalternas, sendo tão complexo quanto à religião e ainda menos homogêneo e estruturado que ela. As representações que são construídas sobre o mundo a partir do senso comum são sempre ocasionais e desagregadas, resultados da banalização da ideologia de épocas histórico-culturais anteriores (MOCHCOVITCH, 1990).

Estes modos ocasionais e desagregados são compreendidos como a manutenção de uma forma de conformismo em relação às ideologias dominantes. O senso comum é caracterizado principalmente por uma aceitação total e sem questionamentos de uma concepção de mundo elaborada pelo meio externo que gera conformismo e obediência irracional.

De outro modo, uma concepção de mundo unitária, coerente e homogênea é constituída de modo crítico e consciente a partir de um processo teórico-prático através da fundamentação da experiência política de uma classe. A partir disso, para se transpor uma consciência ocasional e desagregada para uma consciência coerente e homogênea, é necessário fazer o movimento de crítica a concepção de mundo que possui, partindo da consciência do que somos (MOCHCOVITCH, 1990).

Assim, para Mochcovitch (1990), dentro do senso comum existe um núcleo sadio, o qual denomina-se bom senso. Este núcleo é o que merece ser desenvolvido e transformado para se alcançar formas mais unitárias e coerentes de consciência. Passamos a considerar que,

Com tamanha responsabilidade, o professor é conduzido a trilhar sua carreira entre os saberes construídos no decorrer de sua formação inicial e é desafiado a aprimorá-los ou incorporar novos, nos chamados processos de formação continuada, ou, ainda, em investidas solitárias. A questão está, justamente, em qual formação continuada tem sido ofertada e o seu impacto na prática do professor em sala de aula, uma vez que, independentemente das convicções pedagógicas e “do que” e “do como” ensinar, todos os professores ensinam. E todos, consciente ou inconscientemente, têm uma concepção sobre ensinar e aprender (AZEREDO; PIZZOLLO; BITENCOURT, 2018, p. 159)

A partir disso, compreendemos que as nossas concepções, o que acreditamos sobre algo, norteiam nossas práticas. Dessa forma, uma das questões era sobre qual a concepção de criança apresentada pelas professoras. Nessa pergunta, a professora Joyce, definiu que

Ser criança é ser livre, ter fantasias, sonhar, imaginar, investigar com a garantia dos seus direitos!.

Ainda nessa perspectiva a professora Márcia define:

É ser curiosa, é ter energia, é ser inocente, é fantasiar e é um ser em processo de aprender.

Por fim, a professora Flávia pontua que é:

Acreditar num mundo melhor, inocência, brincar, amor.

Como podemos observar os pontos comuns nessas observações é que primeiramente aparece uma concepção de criança como ser inocente, assim como a criança que possui uma bondade natural como apresentado por Rousseau. Mas será que as crianças vivenciam a infância do mesmo modo? A partir da concepção de que a infância é uma construção social, tencionamos as definições idílicas da infância, uma vez que as vivências infantis são diversas, as condições objetivas de viverem suas infâncias são desiguais, sendo que no interior de cada grupo se percebe elementos que vão aproximando ou afastando as realidades das crianças, considerando assim a vivência de diferentes infâncias (DEMARTINI, 2011).

Na entrevista realizada com três das professoras, foram questionadas sobre o que significava para elas ser uma criança haitiana. Lírio aponta que

é nascer de novo, são bebês em outro país porque é tudo novo para elas, então assim abriu os olhos numa cidade nova, num país novo, numa língua nova, uma criança recém nascida pra mim, tem que aprender tudo de novo.

Já a professora Joice responde que:

muitas vezes colocamos dentro de uma sala de aula achando que é mais um aluno, a gente tem que se colocar no lugar deles, tentar entender a situação deles, trazer eles pra gente e procurar ajudar, e conversar melhor, mais de perto, não que isso não tem que acontecer com os outros alunos também, mas principalmente essas crianças até por toda a situação que eles viveram lá, que vão chegar aqui, que não merecem mais uma vez viver de uma forma excludente, de uma forma que não se sintam bem, a melhor forma de se colocar no lugar deles, de fazer com que se sintam acolhidos, é a gente procurar sempre fazer o melhor por eles” (grifos nosso).

A professora Flávia relata que:

paro pra pensar nessas crianças que vem de fora, que nem eu não lembro qual criança foi, mas tem relatos desses haitianos, que às vezes vem o pai para o Brasil, vem trabalhar, fica um tempo aqui, se estabiliza, aí vem a esposa com as crianças. Assim, eles têm essa

quebra de afetividade, um vem primeiro vê se vai dar certo, aí depois vem o outro, às vezes fica um irmão, depois que se estabilizaram, as crianças vieram para cá. Então eu acho isso muito sofrimento, chega aqui é tudo diferente, comida, eu imagino que seja diferente, o povo daqui é diferente. A gente tem uma cultura diferente, eles têm que se adaptar no convívio da gente, e tem essa questão forte da linguagem. É que nem colocar eu em outro país, eu vou chorar dia e noite, porque eu não vou saber me comunicar. Então eu imagino que ser uma criança haitiana aqui no Brasil deve ser bem difícil, talvez eles tenham de expressar alguma coisa e a gente não conseguir compreender. É um choque de realidade, de cultura, muito grande.

As professoras reforçam a compreensão de que a criança haitiana está sendo inserida em um novo mundo e estão em constante desafios, quer seja pelas dificuldades de comunicação, quer seja por questões culturais. São empáticos, demonstram preocupação com essa situação, mas suas falas também indicam o desconhecimento dessa cultura, da história desses sujeitos e de suas vivências no Haiti. O pressuposto transparece nas falas ignora, por exemplo, que muito dos pais dessas crianças possuem formação universitária ou técnica, e que estão hoje em subempregos ou na informalidade porque nosso país, como já procuramos discutir possui, uma estrutura racista resultado de um processo histórico e político, “que acaba por criar as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Contrariando essa perspectiva de “sofrimento” Alexandre (2018, p. 184) apresenta em sua pesquisa que

As crianças têm como terra natal um país devastado por terremotos, com muitas dificuldades políticas e financeiras, mas também a única nação negra da América a conquistar sua independência e se tornar livre da colônia francesa. Esse sentimento de orgulho e pertença aparecia em sua postura, nas suas ações, no seu jeito de ser e de se comportar na escola. É por serem marcadas pelo contexto de seu país de origem, dos locais e lugares nos quais viveram, serem portadoras de uma história, de uma experiência e de uma vivência única que chegam carregadas de saberes, memórias e lembranças. E é a partir dessas experiências, que nas escolas elas superam as situações difíceis e impeditivas, elas criam e recriam as possibilidades, fazendo das diferentes situações, estratégias para se manter e adentrar espaços que permitem alcançar os seus objetivos e os de suas famílias.

Dessa forma, é fundamental continuar questionando as concepções construídas pelas professoras, sendo necessário tensionar a cultura hegemônica (GRAMSCI, 1999) que se mantém e que vai guiando o modo de entender o mundo, pois muitas vezes, quando compreendemos a criança migrante a partir do olhar

colonizado de uma elite dominante, tudo que é percebido fora dos padrões estabelecidos, passa a ser visto como negativo. Assim, o modo como compreendemos a vivência dessas crianças vai possibilitar que eu apenas a adapte a uma nova cultura ou que eu busque possibilidades para ela encontrar novos sentidos em um novo espaço geográfico.

Assim, por entendermos que, embora a educação não modifique o modo de produção, ela pode estar vinculada também a um projeto societário que questiona esse tipo de produção e as relações sociais decorrentes dessa perspectiva. Seguindo essa lógica, questionamos o que significaria para elas a educação. A professora Joice responde:

é a transferência de valores, costumes, conhecimentos, experiências, ao qual vai se transformando no decorrer da vida de cada indivíduo.

Neste mesmo sentido, a professora Márcia reforça que, educação:

são valores, crenças, conhecimentos que adquirimos tanto no âmbito familiar como numa instituição.

Nas falas das professoras, é possível observar a concepção de educação como transferência de saberes, no qual o sujeito que aprende é passivo desse processo e apenas recebe as informações. Essa concepção vai de encontro do que é defendido por Paulo Freire (1996, p. 51), quando afirma que se “exige de quem ensina a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, compreendendo que a educação é um processo de relação dialético entre professor e aluno, no qual se aprende enquanto ensina e que necessita de uma postura ativa de ambos (FREIRE, 2019).

Para a professora Lírio a educação “é a formação intelectual do indivíduo”. Perspectiva que também é pactuada pela professora Eli, afirmando que educação:

é dar sentido à prática escolar no dia a dia da criança ensinando a todos de uma forma que elas possam aprender a ler e escrever e respeitar as pessoas.

Assim, essas professoras, nos parecem se concentrar na perspectiva de educação como meio de desenvolvimento intelectual e apropriação de conhecimentos científicos, apresentando um olhar voltado para os aspectos cognitivos na maior parte do tempo, como ler e escrever.

Em relação ao papel da escola para as professoras pesquisadas, Renata

responde que é ser “mediador no processo de aprendizagem”.

Márcia apresenta que é a função da escola é:

ser o facilitador, o elo, a ponte para que o aprendiz (aluno) sinta-se seguro em passar por esse processo

A professora Lírio pontua que é:

oferecer tudo que uma pessoa precisa para um aprendizado eficaz.

Já a professora Eli reforça que é:

ensinar a ler e escrever, e mostrar o caminho certo a ser percorrido no seu cotidiano.

Deste modo, nas falas aparece a escola como espaço seguro para construção de um caminho de aprendizado. Mas, nos surpreende que em nenhuma fala haja menção sobre o papel político da escola, e como bem observa Libâneo (2016, p. 41), pensar a função da escola é considerar que essa:

incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc.

Ao mesmo tempo, reconhecemos a importância que o grupo de professoras concebe a função da escola como a mediadora privilegiada no processo de aquisição de conhecimentos.

Outra questão realizada foi sobre migração. A professora Márcia pontua que:

são pessoas que por diversos motivos, precisam ou até mesmo são forçados a deixar o seu país de origem (de nascimento) para morar em outro país. Tendo que se adaptar à nova realidade, costumes, tradições e língua do novo país.

A professora Lírio responde que é

quando pessoas migram de um país para outro, na maioria das vezes em busca de melhores condições de vida.

Nessa perspectiva, a professora Flávia afirma que a migração são:

pessoas que vêm para o Brasil em busca de melhores condições de vida, geralmente pessoas sofridas.

Em síntese, todas observam a migração como saída de um lugar para outro, impulsionada por buscar melhores condições de vida. Essa definição, a exemplo do que já discutimos, vai ao encontro da realidade das famílias das crianças que elas atendem, e correspondem com a maioria dos processos migratórios mundiais.

E, quando questionadas sobre o que sabem sobre o Haiti, país de origem das crianças migrantes que são foco de nossa pesquisa, a professora Renata pontua que é:

um país rico na cultura e sofrido por uma série de acontecimentos marcantes.

Lírio apresenta:

sei que é um país que sofre muito com guerras civis e com catástrofes naturais.

Por fim, a professora Flávia afirma que o Haiti é um:

país sofrido, do qual me remete a situação de pobreza, falta de oportunidades e melhores condições de vida. Povo humilde e batalhador.

A partir das respostas, fica evidente o uso do termo “sofrimento” relacionado ao Haiti, considerando alguns eventos que marcaram as pessoas que residiam no país. Essa representação não é equivocada, realmente o Haiti é marcado por sua condição de grande pobreza, por catástrofes, mas como pontua Alexandre e Abramowicz (2017), será que somente assim o país pode ser representado?

Alexandre e Abramowicz (2017), destacam a importância de superar essa única representação desse país, e instiga os professores/as a pensarem e pesquisarem mais sobre o país que alguns de seus alunos advêm. Isto porque segundo os pesquisadores, não perceberam, em seus estudos,

curiosidade os professores sobre conhecer seu país de origem, pensar atividades que pudessem valorizar sua língua, sua cultura e sua origem conhecer, nem que fosse por meio de pesquisa, histórias, vídeos ou mesmo imagens do Haiti, sua localização geográfica, seus costumes, suas especificidades culturais, enfim, conteúdos que pudessem fazer com que as crianças se sentissem mais acolhidas, menos estranhas no espaço que as recebe (Alexandre e Abramowicz, 2017, p. 190).

Não obstante, entendemos também que essa forma de lidar com outra cultura, com outra realidade geográfica e econômica é um problema também vinculado ao

currículo. Isto, porque nos parece que os currículos ainda estão muito articulados às definições de conteúdos, com metas de aprendizagem. Nessa perspectiva, entretanto, é muito importante ressaltar que, a exemplo do atual governo federal, não estamos desconsiderando toda a histórica luta na formação de professores/as para equacionar esse tipo de desafio; mas estamos ratificando como a discussão sobre currículo, para além da discussão da atual BNCC são fundamentais no cotidiano das escolas.

Essa nossa observação ganha robustez quando observamos as falas das professoras, como a professora Joice que define que currículo é

a normativa de conteúdos estabelecidos que a escola deve seguir.

Professora Márcia relata que,

do ponto de vista educacional o currículo é onde abrange parte de um conteúdo a ser explanado.

Como já procuramos discutir, é muito importante avançar nas análises e discussões sobre currículo que superem a concepção de um documento norteador das instituições para definição de seus conteúdos programáticos. Como lembra Apple (2001), o currículo é um documento que deve abranger todo um complexo de relações sociais que sustentam o cotidiano educacional, e por isso é histórico, é cultural.

Nesse sentido, nos parece que a professora Flávia já indica essa concepção mais crítica do currículo, pois em sua fala define:

proposta de educação e desenvolvimento do seu povo de acordo com a realidade de cada região.

A articulação que a professora faz entre currículo, educação e realidade social nos lembra as observações de Freire, que segundo Menezes e Santiago (2010, p. 396) indica a necessidade de formular uma educação emancipatória, o que implica em formular um currículo fundamentado:

Numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende como um todo – sentimentos, pensamentos e ações – não se restringindo à dimensão cognitiva. Nesse enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes do indivíduo. A prática pedagógica rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica e conduz o estudante a um pensar crítico da sua realidade.

Dito de outro modo, a educação está intimamente ligada à política da cultura.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. Essa seletividade curricular, é observada pela professora Lírio que comenta:

Assim, eu ainda vou estudar a fundo a BNCC, mas eu não vi nada, pelo pouco que eu vi agora dos estudos que a gente tem feito na área de inglês, eu não vejo nada muito voltado assim, no nosso caso fala muito na língua estrangeira, mas nada voltado para pensando nas crianças haitianas, nem outra etnia que esteja aqui no Brasil, é mais voltado para os brasileiros mesmo, pensando no ensino lúdico e mais geral entre as disciplinas, mas nada assim muito específico [...] Não sei se isso vai ajudá-los no processo de integração porque a proposta é a gente fazer aulas mais lúdicas, mais interativas, então acredito que isso ajude no processo de integração, mas deixo claro que assim, não que não tenha, e sou leiga ainda, preciso ler mais a BNCC.

Essa questão que Lírio indica nos remete à próxima reflexão, qual seja, escutar as professoras sobre qual suas avaliações em relação a abrangência das escolas nas questões étnico-raciais, migração internacional, gênero, deficiências, entre outros.

As respostas foram bem variadas, mas em comum observaram que esses ainda são aspectos parcialmente tratado no cotidiano, assim, conforme apresentado pela professora Márcia:

infelizmente não temos o real. O papel aceita tudo e é tudo lindo... mas a realidade dentro das escolas é bem diferente.

As professoras pontuam ainda a falta de formação sobre as temáticas e a necessidade de um suporte às professoras para que possam construir um espaço que acolha a diversidade. A professora Joice explica:

existem leis, currículos norteadores, mas que muitas vezes os professores não sabem como trabalhar, pois há muito pouca formação sobre os temas. Muitos professores optam por não trabalhar, por considerar temas polêmicos. Assim como religião, gênero, etc....

Nessa mesma linha argumentativa, a professora Renata apresenta que:

existem as leis que nos amparam, mas precisamos de formação continuada nesses temas, para que realmente tenha eficácia no desempenho profissional.

Esse fato também é comungado pela professora Flávia que reforça:

sinto que como eu, outros educadores necessitam de maior conhecimento, formação e suporte para trabalhar essa diversidade cultural que hoje está bastante presente em nossas escolas.

Essas reflexões nos levam a pensar que o conhecimento legal, a necessidade ética de se construir um cotidiano respeitoso já é de conhecimento e é partilhado pelas professoras, mas o como isso se faz nas relações cotidianas é ainda um desafio, o que nos remete a célebre frase de Ângela Davis quando diz: “Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. Assim, o que as professoras nos apontam é, o como fazer um currículo antirracista, questão que está na agenda das discussões, tanto na formação de professores/as como nas discussões sobre políticas públicas.

Assim, pensar um currículo antirracista é pensar, como indicado por Cruz (2014, p. 03) é superar os “impasses existentes entre o campo teórico, da produção de material sobre a temática das relações raciais no ensino, e a prática, adoção de uma educação antirracista”. Assim, ainda de acordo com autora, sua pesquisa revela que:

Mesmo com a inexistência de uma documentação organizacional da unidade de ensino, os resultados da pesquisa demonstraram que os conteúdos referentes à História da África e afro-brasileira são limitados às disciplinas das áreas de humanas (História, Geografia) dos anos finais do Ensino Fundamental. Não há referência a esses conteúdos em outras áreas do conhecimento. O tratamento dado aos mesmos também não envolve a perspectiva de um currículo criado a favor da diversidade. Estes são trabalhados de forma conteudista, sem estabelecer uma relação com a realidade dos educandos. Não há envolvimento entre conteúdo e vivência, ou seja, é feita uma transmissão de conhecimento e não uma reflexão sobre o mesmo (CRUZ, 2014, p. 05)

Essa articulação entre a realidade, suas demandas e o desenvolvimento de reflexões sobre essa temática, são pontuadas, por exemplo, pela professora Renata, quando fala:

no papel sim, mas às vezes somos falhos na prática, talvez por falta de experiência.

Flávia considera que

estamos em constante aprimoramentos e buscando ajuda para que isso ocorra na prática.

Em outras palavras, a falta de experiência e aprimoramento entendemos como

indicação da ausência de espaços efetivos para reflexão, para efetivamente construir o que Paulo Freire chama de práxis. E, para isso, segundo Onofre (2008, p. 104):

Educar, respeitando as diferenças, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura dos afro-descendentes, que continuam sofrendo discriminações nos espaços escolares.

Ao considerar essas questões, pensamos também sobre as vivências das crianças, e nesse caso, como os professores/as percebem essas vivências.

3.3 A inserção da criança haitiana no contexto da escola sob a perspectiva dos professores/as

Ao buscar compreender a inserção das crianças haitianas nas escolas, perguntamos aos professores por meio do questionário: Como ocorre a inserção das crianças haitianas no cotidiano escolar? A professora Lírio pontua que “elas são matriculadas como qualquer outra criança”, reforçando que a matrícula é realizada do mesmo modo, sem muitas compreensões sobre as especificidades das crianças haitianas. Flávia apresenta “elas estão se esforçando para se adaptar assim como nós”. É perceptível o caminho que crianças e professoras estão trilhando juntas, mas ao considerar a função da escola, a responsabilidade dos profissionais nos inquieta essas falas; pois nos parecem um trilhar solitário e ligado a “boa vontade” do professor/a.

Nessa perspectiva a professora Joice comenta, que a inserção é muito lenta, e ocorre:

Com o professor tentando adivinhar de que forma vai integrar o aluno na sala, na maioria das vezes com a ajuda de outros alunos haitianos (grifos nossos).

Ao se deparar com esse exercício, que como indicamos, nos aparece solitário, as professoras e direção desenvolvem estratégias para auxiliá-las e auxiliar as crianças como explica professora Renata quando afirma:

Preparamos o ambiente na língua deles através de placas e também bastante conversas com os demais alunos sobre a cultura dos haitianos, incluindo os haitianos nas atividades normais da escola (grifos nossos).

Mas, as próprias professoras entendem que isso não é suficiente, que o ocorre é uma entrada em um ambiente totalmente diferente, com demandas estranhas para as crianças e para as professoras, somando ainda a dificuldade da língua. Como relata professora Flávia:

Ano passado eu recebi os alunos e a N., eu não sabia se era menino ou se era menina. Eu vi na listagem e se falava N. como tava na chamadinha, ela falou que a pronúncia era diferente, demorou um pouquinho para ela ter a reação de informar. Daí, pelas características físicas dela eu percebi que ela não era daqui, que ela era negra e que era de fora (grifos nossos).

Essa fala indica os desafios e ao mesmo tempo como a raça se antepõe à criança, “era negra”, e como outras deveria ser de fora. Observamos essa fala com cuidado, pois não queremos aqui desfazer todos os esforços das professoras e da direção, nem tão pouco falar do racismo ainda fortemente mediador das nossas relações. Antes, nos atentamos para as falas observando o como ainda estão ausentes políticas públicas para se pensar uma escola com um currículo antirracista. Nesse sentido, Onofre (2008, p. 105) destaca:

Não dá mais para fingir que determinados conteúdos extracurriculares não precisam ser contemplados também no chamado “currículo tradicional”. Os saberes escolares transmitidos aos educandos em processo de escolarização nada mais são que uma ideologia pautada num currículo conservador e estagnado. Esse processo meramente instrucional, que perdura até os dias atuais, impossibilita que outros saberes sejam acrescidos ao currículo.

Na fala da professora Joice, nos parece que essas reivindicações apontadas por Onofre (2008), isto é, a necessidade de se avançar nos currículos, indo além de datas comemorativas e ignorar as diversidades cultural e étnica, são também pauta das professoras, como podemos observar:

A questão maior que a gente briga nos conselhos de classe, que a gente briga nas reuniões, é realmente alguém para apoiar a gente nesse momento que eles chegam, é porque a gente faz do jeito da gente, a gente não sabe se tá fazendo correto ou não, a gente não fez nenhum curso para trabalhar com as crianças que vem de fora, não só as haitianas, mas qualquer criança que venha de outro país, como venezuelanas e paraguaias.

Esta ausência de apoio para pensarem, construírem e efetivarem um outro currículo, fala recorrente entre as professoras, é discutido na perspectiva de que, quando falam de suporte, apoio não se referem a outros sujeitos fazendo suas

atividades, mas como relataram, por vezes, questões que permitem novas reflexões já são de grande auxílio. Isto foi observado no relato sobre o desenvolvimento de um projeto intitulado “O Haiti é aqui”, desenvolvido por alunas de uma turma de magistério de uma escola pública da cidade vizinha.

Ainda que tenha sido uma ação pontual, a professora Lírio afirma que,

Depois da reunião, um grupo de professores que já trabalha em um projeto com eles, deram dicas de que é pra deixar eles mais juntos, essas coisas. Daí a J. tem feito mais isso na secretaria, tem deixado eles mais juntos. Antes, eu acho que a gente pensava mais de que poderia ser preconceito deixar todo mundo junto, aí meio que separava, ficando várias pessoas em várias partes, mas agora os professores falam que estão deixando eles juntos, aí eles se ajudam, quem tem mais facilidade ajuda o amigo que não tem.

Essa fala indica outro aspecto central: na busca de pensar um currículo não racista, as ações acabam negando a etnia das crianças. Ou seja, se faz de conta que são todas iguais, e não avançam por exemplo, na inclusão dos estudos sobre a história do povo negro, novas reflexões para superar a lógica de que eram escravos e que depois da abolição tudo mudou, e todos tiveram os mesmos direitos. É necessário repensar, estudar, refletir e tomar a própria história olhando as resistências dessa etnia, a realidade de sua escravização, não eram escravos, antes foram escravizados, isto ainda que pareça uma diferença tênue, é muito grande na compreensão da construção do preconceito no país.

Essas limitações são observadas também pela professora Lírio que observa que a inserção das crianças haitianas ocorre de modo que,

são bem-vindas mas mal incluídas no todo.

Joice relata que,

na maioria das vezes, demoram a integrar-se principalmente por não entender nosso idioma e nós não os entendemos.

Renata reforça que as crianças haitianas,

interagem entre si e com os demais alunos da escola. A dificuldade deles é no começo de interpretar nossa língua.

Além disso, Márcia considera que são:

um pouco retraídas por conta da barreira linguística.

Dois aspectos chamam atenção nessas falas, a observação de que as crianças interagem entre si, e que a língua é o grande desafio para melhorar a integração no cotidiano escolar. Desse modo, a professora Joice observa:

Então, essa é a maior dificuldade hoje quando a gente recebe um aluno que vem diretamente do Haiti, é a comunicação, é o acolhimento, eles ficam um pouquinho mais de lado, fica um pouquinho mais no canto, por não saber, por não conseguir se comunicar com as outras crianças e com a gente também.

Assim, como indicamos, as professoras pontuam que um dos principais desafios em relação à inserção das crianças haitianas na escola é a linguagem. Mas como essas crianças se comunicam inicialmente? Ao se interrogar qual a língua que as crianças usam ao entrarem na escola, as professoras indicam que é o crioulo e o francês. E, para as professoras elas deveriam receber, pelo menos, algum conhecimento dessas línguas para iniciar o contato.

Ao considerar a falta de uma língua comum, ou próxima para estabelecer comunicação questionamos como ocorrem as mediações na escola, as interações junto às crianças. Três professoras relataram que se comunicam por gestos, imagens e expressões com as crianças, duas relataram que se comunicam através de outras crianças que já dominam o português e uma professora apresenta que utiliza algumas palavras, além de gestos, imagens e expressões. Ao pensarmos sobre essas estratégias de novo pensamos na importância de políticas públicas e de espaços de reflexões, tendo em vista que a própria monitoria de outras crianças haitianas que já dominam o português seria uma importante estratégia de integração e de auxílio para as professoras.

A questão da língua, a falta de mediações e o que isso resulta nas interações são detalhadas pelas professoras, como relata Lírio:

às vezes você quer falar nem que seja alguma coisa básica, um pedido ou senta aqui, você não sabe e tem que fazer meio que gestos, se não tiver outra língua, como eu falei pra criança entender. É bem difícil (grifos nossos).

A professora Joice comenta:

no início a gente recebe, às vezes recebe os que já estavam aqui no Brasil e que estiveram em outras escolas, aí pra gente se torna fácil, porque ela já vem com uma linguagem um pouco mais desenvolvida. Mas a gente recebe bastante alunos que vêm direto do Haiti para nossa escola e com isso a gente sente bastante dificuldade, bastante

dificuldade no acolhimento, porque a gente não tem uma equipe para acolher eles, e também a gente sente bastante dificuldade na língua, na linguagem, na comunicação porque normalmente a gente não entende o que eles falam e eles não entendem a gente.

Ressalta-se que em poucos momentos as professoras apresentam as questões étnico-raciais quando se referem às crianças haitianas nos questionários e entrevistas. Assim, apesar da comunicação ser um dos fatores predominantes quando se estabelece relação da criança haitiana na escola, suas características físicas, principalmente sua raça, não passam despercebidas nessa inserção escolar, apenas é um fator silenciado nesse processo de compreensão da criança haitiana no contexto educacional. Estes aspectos são evidenciados nas falas como da professora Flávia durante a entrevista, no qual narra a inserção de uma das crianças:

A T. também vi na chamada, quando vi na sala, percebi que era menina negra, e até então normal, porque eu já tive e não tive problema nenhum, mas a questão foi a roda de conversa, que ela não estava compreendendo as histórias, as brincadeiras, se ela ver alguém fazer, o visual, ela vai e faz igual, mas pelo oral é bem difícil. Daí a gente começou a sondar ela, fazer as perguntas da vida cotidiana dela, daí ela não conseguiu responder para a gente, as questões que qualquer criança responderia, então ela é uma criança normal, ela tem toda a aprendizagem visual, mas ao meu perceber é a comunicação, ela não consegue me compreender, ela é muito alegre, muito brincalhona, quer brincar com todo mundo (grifos nossos).

Interessante observar a fala, é uma criança negra e normal, já tive. Então de algum modo, a fala parece evidenciar que o fato de ser negra, também exige outro tipo de inserção, ou se essa característica já remete a outras concepções da professora. E nesse sentido, a professora Joice diz:

Mas, o que mais impressiona eles talvez seja a fala deles, o idioma, porque a questão da cor, lógico é uma questão que a gente enfrenta todos os dias na escola, mesmo com os nossos alunos aqui brasileiros nosso da região, mas a questão deles não falar o nosso idioma pra eles é diferente e talvez por eles não saberem se comunicar se torna um motivo de deboche, motivo de risos, alguma coisa nesse sentido.

Assim, nos parece que, apesar da língua ser apontada como a grande impeditiva da inserção das crianças, a questão racial também aparece. Mas, o mito da democracia racial é mais forte, como observamos na fala da professora Flávia que comenta:

a questão da cor da pele, serem negros, eu não sinto diferença com

as crianças, com as crianças eu não percebo isso [...]. Até porque na sala a gente tem bastante mistura hoje, de cultura, de raça, tem crianças bem branquinhas, ruivas, então é uma diversidade muito grande, e eu não sinto diferença nenhuma.

Conforme Ferreira (2019, p. 467)

A democracia racial brasileira, alardeada por anos, assevera a ideia de que as relações de raça seriam harmoniosas. Muitos defendem que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no país. No entanto, a vergonha do brasileiro de demonstrar o próprio preconceito não significa que a discriminação racial não exista, e ainda dificulta o combate ao racismo, por inibir discussões abertas sobre o tema.

Essa aparente harmonia, muitas vezes impedem que realmente sejam discutidas e tensionadas as questões raciais, considerando que em nossa pesquisa esse aspecto só apareceu a partir das entrevistas, a partir de perguntas direcionadas às relações étnico-raciais. Assim, a negação de demonstrar o próprio preconceito é evidenciada na fala de Flávia quando observa:

Eu percebo que a família é bem caprichosa, a roupinha é bem branquinha, sempre cheirosos, de banho tomado, cabelo sempre arrumado.

Questionamos sobre como ocorreram essas situações de discriminação e preconceito, a professora Joice pontua que

os alunos da escola já estão acostumados a recebê-los. Porém um aluno novo, quando chegou, quis constranger a aluna, por não saber nosso idioma. Mas um dos alunos a defendeu na própria sala de aula. A partir daí eu intervi, falando da dificuldade dela em estar no nosso meio. Se pra ele que entendia nosso idioma, só o fato de trocar de cidade, escola, amigos, professores, já se tornara difícil. Fizemos uma reflexão sobre o fato.

Além disso, a professora Lírio apresenta que:

Percebo que quando vou trabalhar em dupla ou equipe, eles são excluídos e tenho que pedir permissão para eles entrarem em algum grupo.

A vivência de preconceito e discriminação estão vinculadas ao próprio conceito de normalidade na sociedade, como relatado pela professora Joice:

A gente percebe sim, é natural da criança é delas muitas vezes, claro isso não é regra, a gente encontra uma ou outra que acaba fazendo isso não só com as haitianas e com os haitianos, mas também com qualquer outra que ela considera diferente dela, ou seja, diferente do

que a sociedade prega como normal.

Essa naturalização de algumas situações também aparece no relato da professora Lírio:

Mas no geral acho que a gente não tem preconceito, os professores fazem o possível. A gente está aprendendo, agora o que fazer a gente fica meio perdido também, mas com os professores eu sinto que acolhem bem, fazem o que podem, mas é um processo natural deles de se proteger, de ajudar um ao outro quando eles ficam mais em grupos (grifos nossos).

Considerando o pensamento de Klein e Silva (2012), essa compreensão de normalidade é realizada em determinado contexto histórico-cultural e permeada pelas relações de poder existentes. Assim, essa normalidade não é algo “natural”, mas sim uma construção que delimita padrões a partir do olhar de quem possui certo domínio social através das relações de interesses mantidas na sociedade.

Em uma situação narrada pela professora Joice em relação ao preconceito, retoma a presença de situações de discriminação veladas, marcadas por olhares:

ano passado, finalzinho do ano já, eu recebi um aluno novo na escola daqui mesmo, brasileiro da região, e quando ele chegou, quando chega na escola, normal a gente apresenta na sala, a gente diz que é, faz todo aquele discurso, que é para tratar bem, que já vem de outro lugar, daqueles discursos de professora que a gente faz, pra mostrar onde é o banheiro, para os amiguinhos apresentar, aquela coisa toda. E a gente fez isso com esse aluno que é nosso aqui brasileiro, que vive na cidade vizinha, isto foi uma semana na semana seguinte, chegou uma aluna haitiana, daí eu não sei se na escola de onde ele veio não era normal, não era comum vir haitianos. Ele tava sentadinho com o coleguinha na sala, e quando a menina volta e meia olhava pra ele, dava um sorrisinho meio de lado, e ele olhava pra ela, e eles são muito espertos e eles já vem um pouco retraídos, os haitianos e a menina era esperta, eu olhei pra ela, e ela olhou para ele, e olhou pra mim, como quem diz eu acho que ele está rindo de mim, e eu também percebi na sala. No primeiro momento não falei nada, fiquei percebendo se era isso mesmo. Aí no dia seguinte ele sentou com o mesmo amiguinho que ele tinha conversado, falou alguma coisa ali e olhou pra ela, e começou a sorrir novamente, e ela olhou pra mim com aquele olhar de que me socorre, tem alguma coisa errada.

As professoras não visualizam situações de preconceito por parte da equipe, reforçando a busca de construir um melhor acolhimento das crianças haitianas, conforme relato da professora Lírio:

É, na equipe eu não vejo nenhum preconceito, como eu falei enquanto dos professores e de qualquer funcionário tratam muito bem. Desde a

chegada a J. tenta fazer o melhor que pode para deixar liberado na idade. A escola em si tenta acolher como pode, mas como a diretora, ela quis chamar esse grupo para ajudar a gente a melhorar nessa parte, essa comunidade, muita gente de lá, e a gente quer melhorar nessa parte para atendê-los melhor. Tem muito trabalho pela frente, é o interesse nosso também de aprender um pouquinho da língua deles para se comunicar um pouquinho melhor com as pessoas daqui, é muita coisa ainda, traduzida nos pontos, mas falta muita coisa ainda (grifos nossos).

A escola busca algumas estratégias para trabalhar a questão do preconceito, quando percebido na escola, utilizando principalmente da conversa e da reflexão, como evidenciado pela professora Joice:

Acontece assim na escola, volta e meia, os professores e a própria direção, com a previsão tem que estar chamando as crianças para conversar, tem que fazer esse trabalho de conversa de reflexão, pra eles poderem entenderem, e de repente a outra criança que está chegando se sintam um pouco mais acolhida mais à vontade.

Apesar das aparentes buscas por diálogo e reflexão em relação às situações de preconceitos ocorridas nas escolas, elas aparecem de modo pontual e não possibilitando uma construção significativa de transformação na realidade social, sendo muitas vezes medidas paliativas e sem considerar a importância de trabalhar as próprias concepções dos sujeitos, justamente por focarem apenas nas práticas que são percebidas e não nos discursos hegemônicos que permeiam esses espaços.

Apesar dos vários desafios mencionados, existem diversas potencialidades diante desse processo de inserção. Assim, a professora Márcia apresenta que esta relação proporciona:

troca de conhecimento, cultura e língua.

Neste mesmo sentido a professora Lírio traz que:

Algumas crianças aprendem a conviver e interagir com o que é diferente para elas.

Além desse aspecto, as professoras também destacam, como indicado na fala de Lírio que

para as outras crianças tem a interação por saberem as diferenças das culturas, um trabalho específico é a gente falar sobre isso para as crianças saberem a amplitude do mundo, que às vezes vivem nesse mundinho aqui e acham que é só isso, acham que é só. A maioria das crianças tem a pele clara, aí vem uma criança considerada diferente,

já abre a mente pra saber que existe mais do que nesse mundinho deles, aí pode trabalhar a questão das diferenças, essas coisas.

A responsabilidade de como acolher a criança acaba ficando restrita à instituição escolar e especificamente aos professores, que tem que buscar alternativas para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem dessa criança sem nenhum tipo de suporte específico por meio das políticas públicas.

3.4 O trabalho docente e a diversidade

O trabalho docente há muito é discutido no país, assim como a formação de professores/as, e como pontua Freitas (2019), sempre sendo apontada, por organismo internacionais e mais recentemente pelo governo federal, como um dos grandes responsáveis pelos problemas educacionais. No entanto, é necessário sempre lembrar que, ao se pensar educação e seus desdobramentos é imprescindível considerar as condições objetivas de trabalho do professor/a, considerar qual projeto político fundamenta a formação inicial e mais, qual a política de formação que existe no país. Entendemos que as falas das professoras anteriormente quando falam da falta de apoio, de suporte é um forte indicador de ausência de políticas, ou de uma política de formação e de avaliação que é subsidiada pela lógica da gratificação ou punição.

E, ao considerar em especial as políticas para formação, é possível observar todo um léxico apropriado no campo educacional, como competências, habilidades, educação ao longo da vida, inovação dentre outros que reduzem um projeto coletivo de educação, a um projeto individual, no qual o professor/a é o grande responsável. Assim, está sob a responsabilidade do professor/a procura por sua formação, sua formação continuada, assim como crescem os prêmios e concursos sobre as melhores práticas. A repercussão dessa lógica é a concepção, do próprio professor/a, de que tudo depende dele, como pontua a professora Márcia:

sensação que estou fazendo pouco e que poderia fazer mais.

Seguindo essa lógica, Joice considera que:

às vezes [se sente] decepcionada, impotente.

Lírio pontua:

ainda incompetente para com o resultado final do objetivo.

Essas falas evidenciam sentimentos como: "incompetente", "impotente" e "fazendo pouco" apresentando uma certa culpabilização. Isso também pode ser observada na fala da professora Lírio quando diz:

é isso mesmo que a gente estava falando é, no meu caso não posso falar geral porque a gente sente uma sensação de impotência quando essa criança está no processo da educação em si. Tem uma menininha ali que é, tipo melhor que os brasileiros pra mim, ela é do segundo ano, ela entende tudo rapidinho, e na minha área tem mais facilidade, parece que lá eles estudam bastante. Então a menininha pelo menos na minha aula é a melhor e, ela é haitiana, que não tem nada de português, da língua portuguesa e é bem difícil [...] aí eu não sei o processo, porque eles vão ficando, vão pegando aos poucos. Eu acredito que nas turmas quando chega novinha é bem melhor porque vai alfabetizar junto com as crianças daqui, vem do pré já alfabetizando no português ali no primeiro, mas quando vem mais velho, sem saber a língua, o desafio é maior. Aí só o comentário que eu tenho é a sensação de impotência. É, do educador, que você não tem muito o que fazer, você vai ter que passar essa criança pra outra turma sem muito, sem ter resultado assim de aprendizado, porque você não reprova porque entende o lado deles também (grifos nossos).

Optamos em manter a fala na íntegra, porque ela nos oportuniza muitas análises, mas nesse momento, vamos enfatizar o fato da professora observar que a criança tem condições de aprendizagem, e que o problema é que se está oferecendo pouco para a criança, ou seja, as mediações não são suficientes. Como dito em suas falas, o que observamos em vários momentos das entrevistas, e mesmo nas respostas dos questionários é o sentimento recorrente de não competência, o que indica que um problema coletivo e político acaba sendo apropriado como um problema pessoal.

Essa percepção de si e do problema é algo que impacta na subjetividade dos professores/as, tanto que conforme relata Joice é muito complicado pois ela entende que,

às vezes a gente coloca as crianças em situações difíceis para elas naquele momento porque a gente não saber como é fazer para elas entenderem o que a gente quer [...] isso é complicado às vezes, isso pode marcar, a gente sabe que muitas vezes marca a vida das crianças, pode levar algum trauma lá na frente, não porque a gente quis fazer, mas porque a gente não está preparado para receber esse público dentro da nossa escola, dentro da nossa sala (grifos nossos).

Ainda sob a perspectiva de ser uma responsabilidade pessoal as professoras falam, que não possuem nenhum recurso diferenciado, e como já indicado anteriormente nenhum apoio ou formação que possa auxiliá-las nesse processo. Entendemos que, como dito acima, esses aspectos acirram o sentimento de incompetência pessoal, ao mesmo tempo que não possibilita a elas pensarem sobre suas reais condições de trabalho. E assim, as professoras vão utilizando de conhecimentos tácitos, trocas entre si e construindo modos de interagirem e de ensinarem para as crianças haitianas. Como explica a professora Joice:

normalmente, faço através de desenhos, pinturas, colagens, material concreto.

A professora Lírio comenta que ela não segue nenhuma estratégia especial, mas que sempre se preocupa com a nota, isto é,

não deixamos com nota abaixo da média por saber da dificuldade com a língua.

Essas falas nos evidenciam como é importante compreender a inserção de crianças estrangeiras, e no caso crianças negras como um projeto político e sendo assim, necessário se discutir e pensar tanto a formação de professores, que deve avançar e não ser focada, como indicado nas atuais Diretrizes indicada na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); a partir da qual é evidenciando um processo de desprofissionalização dos professores (FELIPE, 2020).

E ainda que as professoras indicam as condições precárias de trabalho, como fala a professora Lírio:

Eu tinha 36 turmas e eu tinha 45 minutos por turma, então de 45 em 45 minutos tenho que sair pra ir pra outra turma. Então eu não tinha nada muito diferenciado a não ser quando a turma acolhia e ajudava.

Assim, as políticas de formação de professores estão no centro desse processo de desprofissionalização docente, ressaltada ainda mais com as atuais legislações, sendo que a cada dia nos deparamos com novos desafios e condições concretas de trabalho ainda mais precarizadas, seja no que se refere a estrutura da escola e ao

número de alunos por turma, até aos processos de formação vivenciados por esses profissionais, com formações aligeiradas e pontuais (FELIPE, 2020).

Nesse sentido, para Freitas (2019) a resolução nº 2/2019 reforça ainda mais os ideais neoliberais e conservadores presentes na sociedade brasileira, permitindo ainda mais espaço para interferência de organizações sociais e fundações e institutos empresariais, enfraquecendo ainda mais a educação pública. Apresentando que o documento possibilita a “retirada da autonomia docente” (FREITAS, 2019, s/p).

A presente pesquisa reforça ainda mais um aspecto do trabalho docente, a inquietação que nos move para buscar transformar a realidade, sendo necessário, apesar de cenários complexos e ambivalentes, cultivar a esperança. Não uma mera visão otimista da realidade, mas uma força propulsora que luta e acredita nas possibilidades, conforme nos apresenta Paulo Freire (1992, p. 5):

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola que acolha e trabalhe com a diversidade ainda é um grande desafio em nosso cotidiano, ainda mais diante dos avanços das reformas educacionais e dos ideais conservadores e neoliberais. Porém, a possibilidade de inserirmos essa temática no cotidiano educacional é justamente por meio das discussões diante dos cenários da formação de professores.

Assim, percorrendo a trajetória de pesquisa a partir do objetivo geral de refletir sobre a concepção dos professores/as em relação ao processo de inclusão de crianças migrantes haitianas na escola brasileira, fomos compreendendo os aspectos de nossos objetivos específicos.

Investigando o processo migratório durante a infância no Brasil, principalmente em relação a crianças haitianas, através das literaturas, reforça-se que a migração haitiana é o foco de algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil, considerando aspectos como inserção social, laboral e educacional, porém as pesquisas buscam compreender principalmente a realidade dos adultos migrantes, sendo que muitas vezes, as crianças e adolescentes são encobertos nesse processo de investigação. Entretanto, o número de crianças que vivenciam a migração internacional vem aumentando, ocasionando preocupação em relação à proteção da infância, considerando que as crianças exigem um olhar especial para o seu desenvolvimento por serem menores e precisam que o seu direito à proteção e à participação sejam respeitados no país de acolhida (ALEXANDRE, 2018).

Assim, para compreender a infância migrante haitiana no processo educacional, entendemos que seja necessário questionarmos como as desigualdades são compreendidas nas instituições e como impactam o processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor uma das chaves para compreensão dessa realidade, bem como também, sujeito com atuação privilegiada para tensionar as certezas históricas.

Analisando a legislação nacional e municipal em relação à inclusão de crianças migrantes nas instituições escolares de ensino regular, pontuamos que o Brasil disponibiliza de ferramentas jurídicas para o ingresso do migrante internacional no país, mas não os protege da exploração no mercado de trabalho e da falta de políticas de acolhimento nos locais de sua inserção. Assim, os migrantes ficam desassistidos em muitas situações, vivenciando o preconceito pela origem, cor e situação

econômica, haja vista que a condição de pobreza não é uma característica apenas dos migrantes haitianos, antes é uma das condições mais recorrentes nos diversos fluxos migratórios observados na nossa história.

Alexandre (2018) em sua pesquisa apresenta que o modo como são acolhidas nas escolas muitas vezes é delimitado por sua origem e sua cor, considerando que o próprio tratamento pedagógico destinado a crianças migrantes negras não é o mesmo ofertado às crianças brancas, pois os elogios e as melhores notas são destinadas de forma mais significativa aos brancos. Assim, as diferenças dentro das escolas no que se refere às crianças haitianas, como a língua e a sua cor, muitas vezes não são vistas a partir do viés positivo, mas reforçam ainda mais posições de subalternidade e manifestações preconceituosas veladas em relação a essas crianças. De modo similar em nossa pesquisa, encontramos um olhar muito voltado às dificuldades da inserção na escola, focando nos aspectos linguísticos e reafirmando um silenciamento em relação às questões raciais.

Esse silenciamento das questões raciais é sustentado pelo mito da democracia racial e que apresenta a perversidade do racismo estrutural, e dificulta ações antirracistas, pois pensar em uma educação antirracista implica pensar e problematizar as vantagens sociais guiadas pela racialidade, não apenas considerando somente os negros, mas também identificar onde estão os brancos nesse processo de desigualdade. (CARDOSO, 2018). Tarefa nada fácil, e que implicará também em outros modos de pensar a formação de professores/as, bem como as desigualdades presentes na educação escolar.

Refletindo sobre o processo de formação dos professores nos aspectos da diversidade étnico-racial e migração, no decorrer da pesquisa, reforça-se ainda mais o distanciamento da formação inicial com temáticas que estão presentes no cotidiano das instituições educativas, além da busca individual por formação continuada. Este distanciamento da formação e da realidade, reforça ainda mais a dificuldade do desenvolvimento de profissionais que tenham autonomia na construção dos processos de ensino-aprendizagem, diante de um cenário de construção de políticas públicas para a formação de professores, conforme apontado por Freitas (2019) em suas discussões direcionadas à resolução nº 02/2019, que visa reduzir ainda mais a autonomia docente.

A resolução n. 02/2019 estabelece justamente a nova diretriz de formação, pautando-se na lógica da BNCC, trazendo uma formação que não gera

conhecimentos para problematizar a sociedade, suas desigualdades e a composição diversa da mesma. A partir disso, como pensar ser possível um currículo antirracista, anti-homofóbico, anti-misogêno e que consiga considerar a heterogeneidade da sociedade, sua diversidade, considerando uma perspectiva de formação unilateral? Diante do avanço de uma política de formação de professores que não inclui aspectos da diversidade cultural e deixa de lado práticas que promovam a inclusão das diversidades, pensar em como o currículo está envolvendo a temática no contexto educacional se torna necessário. Os currículos no país não conseguem incluir de modo efetivo os pobres e a sua pobreza (ARROYO, 2015), principalmente a partir das reformas que estamos vivenciando, sendo que quando pensamos nas crianças migrantes, nos deparamos um cenário de ainda mais ausência de ferramentas de inclusão nas escolas e nos processos educativos como um todo.

Professoras investigadas apresentaram que, em sua maior parte, não tiveram discussões aprofundadas em relação às questões da migração internacional e as questões étnico-raciais durante sua formação inicial. A partir disso, predomina o sentimento de insegurança frente às posturas construídas no meio educacional no que se refere à diversidade.

A pesquisa evidencia que as professoras não se sentem preparadas para trabalhar com crianças migrantes, principalmente diante do pouco suporte aos professores, o sentimento de despreparo para atuar com crianças migrantes é marcante, sendo que enfrentam dificuldades de comunicação não apenas com as crianças haitianas, mas também com outros migrantes, como argentinos e venezuelanos.

O que é vivenciado é que a responsabilidade de como acolher a criança migrante acaba ficando restrita à instituição escolar e especificamente aos professores, que tem que buscar alternativas para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem dessa criança sem nenhum tipo de suporte específico. Considerando que a rede não possui nenhum suporte para os professores no que se refere ao acolhimento da criança haitiana, sendo que nenhuma política pública ou legislação municipal apresenta como deve ser realizado o procedimento voltado à população. Além disso, não possuem professores auxiliares com conhecimento do idioma crioulo, o que facilitaria a comunicação inicial com a criança.

A partir das pontuações das professoras, a língua aparece como uma das suas grandes problemáticas, sendo que muitas vezes não entendem que as crianças estão

querendo e não conseguem explicar os conteúdos que estão sendo expostos devido à barreira linguística. Assim, torna-se central um processo voltado para adaptação da criança à realidade já posta, reforçando um olhar de que a criança será moldada para a cultura brasileira e a nossa língua.

Ressalta-se que em poucos momentos as professoras apresentam as questões étnico-raciais quando se referem às crianças haitianas nos questionários e entrevistas. Assim, apesar da comunicação ser um dos fatores predominantes quando se estabelece relação da criança haitiana na escola, suas características físicas, principalmente sua raça, não passam despercebidas nessa inserção escolar, apenas é um fator silenciado nesse processo de compreensão da criança haitiana no contexto educacional.

Retoma-se ainda mais a necessidade de investigar os processos formativos, voltados especialmente à diversidade, buscando caminhos para contribuir para a construção de profissionais autônomos e críticos, que tenham segurança em sua atuação, não simplesmente por compreender em todos os conceitos necessários ou por conhecerem as competências e habilidades estabelecidas na BNCC, mas por saberem a necessidade de se reinventar a cada novo contexto a partir de uma prática reflexiva (práxis) (FREIRE, 2019) e da compreensão de sua ação política (FERNANDES, 2019).

REFERÊNCIAS

ABRINQ. Cenário da infância e adolescência no Brasil. 2019.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?** Tese orientada pela professora Dra. Anete Abramowicz. Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. São Carlos, 2018.

ALEXANDRE, Ivone Jesus; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. Périplos: **Revista de Estudos sobre Migrações**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 184–197, 2017.

ALMEIDA, Silvio L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999.

AMUNESC. Conheça a Região - Caminho dos Príncipes. 2019. Disponível em: <https://www.amunesc.org.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/134417>. Acesso em: 09 set. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). **Manifesto em defesa da formação de professores**. 14/12/2018. 2018. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

ANPED et. Al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores** - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em: anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da. Acesso jul. 2020.

APPLE, Michael W. Educação democrática nos tempos neoliberal e neoconservador. **Estudos Internacionais em Sociologia da Educação**, 21: 1, 21-31, 2011.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Cortez. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmedia, 2006.

APPLE, M. W.; BEANE, J. A.. O argumento por escolas democráticas. In: _____(orgs). **Escolas Democráticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

AZEREDO, Jéferson Luís de; PIZZOLLO, Maria Cristina Corrêa; BITENCOURT, Ricardo Luiz de. A formação continuada de professores: um espaço para autoria? **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n.3, p. 148-166, jul./set., 2018.

BAENINGER, Rosana. Migração transnacional: elementos teóricos para o debate. In: BAENINGER, Rosana et al. (org.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **R. Bras. Est. Pop.**, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trabalho Encomendado - **39ª Reunião Nacional da ANPEd**. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2019.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotsky sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da (orgs.) **Educação Especial e teoria histórico cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 123-142, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/25/racismo-e-infancia-brasil-falha-em-proteger-suas-criancas-e-jovens-pretos>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Ordinária Nº 9.474**, de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em 07 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Cne/Cp Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução CNE 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE 01/2002 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

BUSKO, D. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Rio

Grande do Sul. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 11, n. 22. Dezembro de 2017.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CASTRO, Maria da Consolação Gomes de; DAYRELL, Flavia Cruz dos Santos; SILVA, Sandra Regina Moreira da. Da partida à acolhida: a realidade dos imigrantes haitianos residentes na região metropolitana de Belo Horizonte e os desafios à integração social e laboral. In: BAENINGER, Rosana et al. (org.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

CELMAN, Susana. Formação e Trabalho Docente em Condições Adversas (Uma Perspectiva Avaliativa) In: VEIGA, I.P.A e CUNHA, M.Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CICARELLO JUNIOR, Ivan Carlos. **Educação infantil: concepções de desenvolvimento humano em documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses**. Dissertação orientada por Dra. Rosânia Campos. Joinville: UNIVILLE, 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CRUZ, Luciana Soares. Educação antirracista: reflexões sobre currículo e práticas pedagógicas nas escolas municipais de Paulistana – PI. II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades, Universidade Federal do Espírito Santo, GT2 - Grupo de Trabalho Africanidades e Brasilidades em Educação, 4 a 6 de agosto de 2014.

DELFIN, Rodrigo Borges (org). **Migrações, refúgio e apatridia: guia de comunicadores**. 1 ed. 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf>. Acesso em: 21/06/2020.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DIAS, Edilamar Borges. **Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?**. Dissertação orientada por Dra. Rosânia Campos. Joinville: UNIVILLE, 2014.

ECHEITA, Gerardo. Porque hablamos de educacion inclusiva? La inclusion educativa como prevencion para la inclusion social. In: ECHEITA, Gerardo. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.**Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril. 2004.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. ANPED, GT8, 2020. <https://anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. 1ª edição. Lutas Anticapital, Marília: 2019.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. **Cad. Pesq.**, n. 51, p. 13-32, 1984.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Paz e Terra, 40ª edição, 2019.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. Editora Paz e Terra, 5ª edição, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Professora defende retomar parecer de diretrizes curriculares de 2015. Entrevista publicada no Trem das Letras: educação e cultural, 2019. Disponível em: <http://tremdasletras.com/professora-defende-retomar-parecer-de-diretrizes-curriculares-de-2015/>.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de Lima. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016.

GARCIA, Vanessa Ferreira; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação infantil e estudos das relações étnico-raciais: apontamentos de uma crescente produção acadêmica. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, n. 21 p. 90-106, jan./jun. 2019.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GERALDO, Endrica. A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cad. AEL**, v.15, n.27, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

GOHN, Maria da Glória. Cenário geral: educação não formal - o que é e como se localiza no campo da cultura. In: GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, Allan Henrique; TONI, Karolayne Alice da Silva de; BRITO, Silvia Letícia dos Santos de Brito. O trabalho de educadoras sociais: adolescências e desigualdade social. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.6, 2020.

GOMES, Henriette Ferreira. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, v.9, n.1, fev, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044, jul./set., 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução Nelson de Miranda Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista**

Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JAMES, C. L. C. **Os Jacobinos Negros**. Toussaint L' Overture e a Revolução de São Domingos, São Paulo: Boitempo, 2000.

JOINVILLE. Joinville cidade em dados. **Caderno inserção regional e estruturação territorial**. 2018.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graciela L. R. da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da (orgs.) **Educação Especial e teoria histórico cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. In: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Livro 4 do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Fortaleza: Editora UECE, 2014. p. 127-147.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016.

LIMA, Elieuzza Aparecida; RIBEIRO, Aline Escobar; VALIENGO, Amanda. Criança, infância e teoria Histórico-Cultural: convite a reflexão. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr., 2012.

MAMED, Letícia; LIMA, Eurenice Oliveira de. Movimento de trabalhadores haitianos para o Brasil nos últimos 5 anos: a rota de acesso pela Amazônia Sul ocidental e o acampamento público de imigrantes no Acre. In: BAENINGER, Rosana et al. (org.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARINUCCI, Roberto; MILESI, Rosita. Migrações Internacionais Contemporâneas. IMDH, 2005. Disponível em: migrante.org.br/refugiados-e-refugiadas/migracoes-internacionais-contemporaneas. Acesso em: 27 ago. 2020.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação**. EDUCERE, 2017.

MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: _____ **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.395-402, 2010.

MIGNOLO, Walter D. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: WALSH, LINERA, MIGNOLO. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p.9-20.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

MPPR. Equidade para Infância: Infância negra, racismo estrutural e novos cenários na América Latina. Número 61, Agosto, 2013. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1687>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF; 2004.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Rev. Espaço do currículo** (online), v.12, n.1, p. 119-130, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. Livro da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Gabriela Camargo de; BAENINGER, Rosa. A segunda geração de bolivianos na cidade de São Paulo. In: BAENINGER, Rosana (Org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População – Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, p.179-194.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. **Práxis Educacional**, v. 4, n. 4, p.103-122, jan./jun. 2008.

Organização Das Nações Unidas (ONU). **Inventário de Migração Internacional**, 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oim-migrantes-internacionais-somam-272-milhoes-35-da-populacao-global/>>. Acesso em: 21/06/2020.

Organização Das Nações Unidas (ONU). **Inventário de Migração Internacional**, 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oim-migrantes-internacionais-somam-272-milhoes-35-da-populacao-global/>>. Acesso em: 21/06/2020.

Organização Das Nações Unidas (ONU). Número de migrantes internacionais chegou a 244 milhões. 2016. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2016/01/1537511-numero-de-migrantes-internacionais-chegou-244-milhoes>>. Acesso em: 10/01/2021.

Organização Das Nações Unidas (ONU). Qual a diferença entre 'refugiados' e 'migrantes'?. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/qual-a-diferenca-entre-refugiados-migrantes/>>. Acesso em: 21/06/2020.

Organização Internacional para as Migrações (OIM). **Glossário sobre migração**, 2009.

Organização Internacional para as Migrações (OIM); Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH). **Diagnostico regional sobre migración haitiana**. Argentina, 2017.

PARQUETT, Marcia. Epistemologia da Interculturalidade e a Formação Inicial de Professores: o caso de imigrantes latino-americanos. **Revista Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, 2018.

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.106-120, Jan/Jun, 2002.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. IN. NOVAES, Aduato (org.). O olhar. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1988.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. IN: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira e KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães (orgs.) **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia de Letras, 1º edição, 2019.

RIBEIRO, Janaina de Oliveira Nunes; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a construção de conhecimento a partir da interação dos sujeitos com as produções culturais multimídia. 36ª Reunião Nacional da ANPEd: Goiânia - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**. v.44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014.

SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 3º edição, 2001.

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

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e anti-racismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, v 10, n 19, p. 41-55, jan jun, 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicol. Soc.**, v. 26, n. 1, jan./apr, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer; FACHIM, Felipe Luis. A cor de Amanda: identificações familiares, mestiçagem e classificações raciais brasileiras. **Interfaces Brasil-Canadá**, v 16, n 3, p. 182-205, 2006.

SEITENFUS, Ricardo. O buraco negro da consciência ocidental. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. V.50, n. esp. (supl.), dez., 2015. p. 62-75.

SHIROMA, Eneida. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019.

VEDOVATO, Luís Renato; BARRETO, Michelle Camille. Tratados Internacionais de Direitos Humanos e o Estado Brasileiro: incentivo na construção de políticas públicas. RP3 - **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, n. 6, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O problema do ambiente na Pedologia. In: LONGAREZI, Andreia Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental**: Antologia. Uberlândia: EDUDU, livro I, 2017.

VILLEN, Patrícia. Periféricos na periferia. In: BAENINGER, Rosana et al. (org.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

WALSH Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In WALSH, C. GARCÍA LINERA, A., MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p.21-70.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TRABALHOS SELECIONADOS NO BALANÇO DE PRODUÇÕES

| | Título | Autor | Ano | Programa | | Instituição |
|---|---|-----------------------------------|------------|-----------------------|---|---|
| 1 | Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no município de São Paulo | Masella, Ana Paula Ignacio | 2019 | Mestrado | Educação | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 2 | Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento | Alves, Adriana de Carvalho | 2019 | Doutorado | Educação, Arte e História da Cultura | Universidade Presbiteriana Mackenzie |
| 3 | Imigração, religião e educação: uma leitura da presença dos haitianos em Joinville/SC | Lemos, Neli de | 2017 | Mestrado | Educação | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| 4 | Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública | Miyahira, Elbio | 2015 | Mestrado | Educação: História, Política, Sociedade | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 5 | Migração, diversidade cultural e educação: desafios cotidianos dos professores no povoado de Celso Bueno, em Monte Carmelo, MG | Brasao, Heber Junio Pereira | 2013 | Mestrado | Educação | Universidade de Uberaba |
| 6 | Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos | Nogueira, Elisangela | 2018 | Mestrado Profissional | Educação | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 7 | As representações sociais partilhadas por professores acerca da interação entre alunos migrantes e nativos do colégio agrícola de Bom Jesus- PI | Cruz, Maria Angelica Piauilino Da | 2013 | Mestrado | Educação | Universidade Federal do Piauí |
| 8 | Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas | Goncalves, Ana Lucia Novais | 2014 | Mestrado | Educação | Universidade Nove de Julho |

| | | | | | | |
|----|--|--------------------------------|------|-----------|---|---|
| 9 | A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016) | Rosa, Edina Dos Santos | 2016 | Mestrado | Educação: História, Política, Sociedade | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 10 | Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos | Molinari, Simone Garbi Santana | 2016 | Doutorado | Educação: História, Política, Sociedade | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 11 | "Crianças, infâncias e migrações: a vez e a voz das crianças migrantes" | Siller, Rosali Rauta | 2011 | Doutorado | Educação | Universidade Estadual de Campinas |
| 12 | Imigrantes e nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula | Soares, Cybele de Faria E | 2015 | Mestrado | Educação: História, Política, Sociedade | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |

APÊNDICE 2 – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE ou COPARTICIPANTE (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO)**DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

cidade, 09 de outubro de 2019

Declaramos para os devidos fins que concordamos e aceitamos que as crianças da Escola -----, participem no primeiro semestre de 2020 da pesquisa intitulada “Infância e migração: as crianças haitianas na Educação brasileira”, desenvolvida pela mestranda Luana Maris Borri, discente do mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), a qual estará sob orientação e responsabilidade da Professora Doutora Rosânia Campos.

Declaramos que realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que cumprimos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações à instituição, também, fomos informada que, de forma alguma, haverá a identificação dos alunos, dos professores, bem como das escolas da rede municipal, sendo garantido o sigilo e assegurado a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sabemos que as instituições envolvidas poderão a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento.

Concordamos que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos alunos, professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação

APÊNDICE 3 – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE ou COPARTICIPANTE (ESCOLA)**DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

cidade, 09 de outubro de 2019

Eu _____,
RG _____ diretor(a) da Escola -----, concordo e aceito que as crianças da instituição participem no primeiro semestre de 2020 da pesquisa intitulada “Infância e migração: as crianças haitianas na Educação brasileira”, desenvolvida pela mestrand Luana Maris Borri, discente do mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), a qual estará sob orientação e responsabilidade da Professora Doutora Rosânia Campos.

Declaramos que realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que cumprimos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações à instituição, também, fomos informada que, de forma alguma, haverá a identificação dos alunos, dos professores, bem como das escolas da rede municipal, sendo garantido o sigilo e assegurado a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sabemos que as instituições envolvidas poderão a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento.

Concordamos que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos alunos, professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Diretor(a) da Escola Municipal Amaro Coelho

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (disponível para aceite de modo online através do link - <https://forms.gle/etDvi5E2wDqDEUJw6>)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “INFÂNCIA E MIGRAÇÃO: AS CRIANÇAS HAITIANAS INCLUÍDAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA”, desenvolvida pela mestrandia Luana Maris Borri, sob orientação da Dr^a Rosânia Campos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. O motivo que nos leva a estudar o assunto é o contexto atual da sociedade, considerando que as cidades catarinenses recebem um grande número de migrantes haitianos, sendo necessário compreender a inserção das crianças migrantes na educação brasileira. O objetivo dessa pesquisa é refletir sobre a compreensão dos professores em relação ao processo de inserção de crianças migrantes haitianas em uma escola pública do nordeste catarinense. Assim, o procedimento de coleta de dados será por meio de questionário e entrevistas realizados de modo virtual. Suas respostas serão armazenadas em nosso banco de dados para analisarmos posteriormente e as entrevistas gravadas e transcritas posteriormente, sendo que todas as suas informações de identificação serão mantidas em sigilo. Não há custo de participação neste estudo. A pesquisa está pautada na resolução CNS 466/12, que preconiza que serão mínimos os riscos existentes, ou seja, não lhe serão causados danos físicos, morais ou financeiros. Esta pesquisa pode apresentar um possível risco de ordem psicológica e emocional devidos aos assuntos abordados na entrevista. Nesses casos, caso surja algum desconforto em relação a alguma resposta, você poderá se recusar a responder a mesma, caso haja necessidade, você será acompanhado(a) pela pesquisadora e encaminhado(a) para o atendimento necessário. A pesquisa terá como benefício a sua reflexão sobre as políticas e práticas presentes nas escolas, considerando a inserção das crianças haitianas. Além disso, pretende-se com este estudo integrar as análises a dissertação sobre o tema, publicada também em eventos e em forma de artigo, sendo que os resultados da pesquisa irão subsidiar essas discussões. Sua decisão de fazer parte do estudo é voluntária, ou seja, você é livre para escolher se deseja ou não fazer parte dele. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer dano. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Garantimos o sigilo (segredo) das informações que dizem respeito à sua identidade (nome, por exemplo) e asseguramos a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Você poderá ter acesso aos resultados deste estudo se assim desejar e os mesmos poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que o nome da participante seja divulgado. Se você tiver qualquer pergunta, de qualquer natureza, a respeito do estudo ou deseje interromper o estudo, por favor, entre em contato com responsável por e-mail ou telefone: luanamarisborri21@gmail.com ou (47)99729-2895. A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univille (Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC) pelo telefone (47) 3461-9235, em horário comercial de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br. Após ser esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, informe sua participação a seguir.

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Bloco 1 - DADOS PESSOAIS

1. Idade
2. Qual seu nível de instrução?
3. Qual o seu curso de formação inicial (Graduação)?
4. Quando se formou?
5. Universidade de formação?
6. Tem pós-graduação? Qual?
7. A quanto tempo trabalha na educação?
8. A quanto tempo atua nesta escola?

Bloco 2 - SUA FORMAÇÃO

9. Em sua formação você discutiu as questões sobre migração internacional, mais conhecida como imigração?
10. Caso sim, como eram abordados esses temas?
11. Em sua formação foram abordados temas relacionados a educação étnico-racial?
12. Caso sim, como eram abordados esses temas?
13. Que temas mais trabalhou em sua formação inicial?
14. Você participa de algum processo de educação continuada?
15. Se sim, qual?

Bloco 3 - SUAS CONCEPÇÕES

16. O que significa ser criança para você?
17. O que você compreende como desenvolvimento humano?
18. O que você entende por aprendizagem?
19. O que você entende por educação?
20. Qual é o papel da escola para você?
21. O que você entende por migração internacional, mais conhecida como imigração?
22. Conhece algum documento norteador ou legislação sobre o trabalho com questões raciais na educação?
23. Conhece algum documento norteador ou legislação sobre a inserção de crianças migrantes nas escolas?
24. Como você se sente atuando na educação?

Bloco 4 - AS CRIANÇAS HAITIANAS NA ESCOLA

25. Como ocorre a inserção das crianças haitianas no cotidiano escolar?
26. Como você percebe as crianças haitianas em sua escola?
27. Como é a relação dessas crianças com a escola?
28. Quais são os maiores desafios que você percebe no processo de inserção das crianças haitianas na escola?
29. Quais são as maiores potencialidades que você percebe no processo de inserção das crianças haitianas na escola?
30. Já percebeu alguma forma de discriminação/preconceito na escola em relação as crianças haitianas?
31. Sabe sobre a língua falada no Haiti ou a língua que as crianças utilizam no momento?
32. O que sabe sobre o Haiti?

33. Qual o impacto da presença dos alunos haitianos na escola?
34. Você se sente preparada(o) para atuar com crianças haitianas?
35. Como você se comunica com eles?

Bloco 5 - AS CRIANÇAS HAITIANAS EM SALA

36. Você já trabalhou com alguma criança migrante internacional?
37. Você tem esse ano alguma criança haitiana em sua turma atualmente?
38. Quantos alunos haitianos estão em sua turma atualmente?
39. Quando soube que teria um aluno haitiano?
40. Como é a sua prática em relação às crianças haitianas?
41. Você realiza alguma estratégia específica em seu processo de aprendizagem?
42. Como faz avaliação dos alunos haitianos?
43. Como é a relação com as famílias das crianças haitianas?
44. Neste período de pandemia, como está sendo o trabalho realizado com as crianças haitianas?

APÊNDICE 6 – ENTREVISTA

1. O que é ser uma criança migrante para você?
2. Como ocorre a inserção das crianças haitianas no cotidiano escolar?
3. Como você percebe essas crianças na escola?
4. Como é a sua prática em relação às crianças haitianas?
5. Quais são seus maiores desafios que você encontra?
6. Já percebeu alguma forma de discriminação/preconceito na escola em relação as crianças haitianas?
7. Neste período de pandemia, como está sendo o trabalho realizado com as crianças haitianas?

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: **Luana Maris Borri**

RG: 6623529

Título da Dissertação: **“MIGRAÇÃO INTERNACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS HAITIANAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 04 de agosto de 2021.



Luana Maris Borri